

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

FABIANE MALVESTITI KATSURAGAWA

PERCEPÇÕES EXISTENCIAIS:

Liberdade, trabalho e felicidade nas aulas e currículo de
Filosofia do Estado de São Paulo

Guarulhos, SP

2019

FABIANE MALVESTITI KATSURAGAWA

PERCEPÇÕES EXISTENCIAIS:

Liberdade, trabalho e felicidade nas aulas e currículo de
Filosofia do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo.

Área de concentração: Linha 2: Educação, Estado, Trabalho.

Orientadora: Prof^a Dra. Claudia Barcelos de Moura Abreu.

Guarulhos, SP
2019

Ficha Catalográfica

Universidade Federal de São Paulo
Biblioteca da Faculdade de Educação

Katsuragawa, Fabiane Malvestiti.

PERCEPÇÕES EXISTENCIAIS: Liberdade, trabalho e felicidade nas aulas e currículo de Filosofia do Estado de São Paulo / Fabiane Malvestiti Katsuragawa – Guarulhos/Sp, 2019. 116.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientador(a): Prof^a Dr(a) Claudia Barcelos de Moura Abreu.

EXISTENTIAL PERCEPTIONS: Freedom, work and happiness in the classes and curriculum of Philosophy of the State of São Paulo.

1. Filosofia – Currículo. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Mercado de trabalho. 4. Ensino de Filosofia – ABREU, Claudia Barcelos de Moura. II. Percepções Existenciais.

RESUMO

Os estudos ao qual me propus nesta dissertação visam analisar as atuais intermitências da disciplina de Filosofia no currículo do Estado de São Paulo, verificando se esta é de fato uma propagadora de certos ideais de competências socioemocionais ou afetivas e sociais do adolescente, principalmente sob o aspecto moral no âmbito escolar. Assim sendo, esta dissertação tem por principal objetivo fazer uma pesquisa qualitativa de campo, levantando por meio de rodas de conversa e entrevista semi-estruturada/vídeo como os alunos de escolas públicas do Estado de São Paulo se envolvem com as situações de aprendizagem com os temas de liberdade e felicidade a eles apresentados durante as aulas de filosofia e se analisam/consideram a relevância de tais conhecimentos para a construção das suas decisões diante o mercado de trabalho, numa esfera existencial e psicossomática. Deste modo, realizou-se a partir do referencial teórico consultado/estudado, uma pesquisa de campo com alunos da 3ª série do Ensino Médio (último ano dos 12 anos exigidos pelo Estado) e seus professores de filosofia, além de depoimentos (em vídeo), nos quais os participantes puderam expor suas perspectivas e anseios diante a situação existencial vivente.

Palavras-chave: Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo. Mercado de trabalho. Liberdade. Felicidade. Ensino de Filosofia. Ensino Médio.

ABSTRACT

The studies that I proposed in this dissertation aim to analyze the current intermittency of the discipline of Philosophy in the curriculum of the State of São Paulo, verifying if it is in fact a propagator of certain ideals of socioemotional or affective and social competences of the adolescent, mainly in the moral aspect in the school environment. Thus, this dissertation has as a main objective to make a qualitative field research through round table conversations and semi-structured interviews or video interviews, seeking to bring into light how students become involved with learning situations on the themes of freedom and happiness which are presented to them during Philosophy classes, analyzing and considering the relevance of such knowledge on their decision-making skills in the labor market, in an existential and psychosomatic sphere. In this way, a field research was carried out using the consulted and studied theoretical reference as a basis, with students from the 3rd grade of High School (last year of the 12 years required by the State) and their philosophy teachers, as well as testimonies (on video), in which the participants were able to expose their perspectives and desires within their current existential situation.

Keywords: Curriculum of Philosophy of the State of São Paulo. Job market. Freedom. Happiness. Teaching Philosophy. High School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – HISTÓRIA DA FILOSOFIA NO BRASIL E NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	27
1.1. Jesuítas e Marquês de Pombal: Breves indícios de uma educação filosófica brasileira.....	28
1.2. O currículo de Filosofia do Estado de São Paulo: Preceitos formativos de uma sociedade reflexiva.....	40
CAPÍTULO II – ANÁLISE DOS CONCEITOS DO CURSO DE FILOSOFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO: LIBERDADE, FELICIDADE, TRABALHO E ALIENAÇÃO.....	46
2.1. O papel da Filosofia na sociedade de consumo.....	47
2.2. Filosofia na escola: relações de poder e construção do sujeito.....	57
CAPÍTULO III – QUANDO O <i>A PRIORI</i> ENCONTRA O <i>A POSTERIORI</i>	64
3.1. Democratização do saber filosófico: um pensamento racional e relacional nas escolas.....	66
3.2. Procedimentos da pesquisa qualitativa de campo.....	73
3.3. Observação macro das escolas pesquisadas.....	85
CAPÍTULO IV – RECONHECIMENTO E VERIFICAÇÃO DAS REFLEXÕES PROPOSTAS.....	89
4.1. Sistematização de ideias e fundamentação das entrevistas.....	90
4.2. Explicação das entrevistas e depoimentos colhidos a fim de averiguar a proposta levantada nesta dissertação.....	96
4.2.1. A filosofia como precursora de reflexões.....	97
4.2.2. A filosofia como parte da vida.....	103
4.2.3. A construção do saber filosófico diante das realidades viventes.....	107
4.2.4. Filosofia e temas transversais: Qual é a questão?.....	110
4.2.5. Filosofia e mundo do trabalho.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
ANEXO – Matriz de Avaliação Processual do Estado de São Paulo.....	131
APÊNDICE I – Modelo de Entrevista Estruturada Realizada com os Alunos.....	137

APÊNDICE II – Modelo de Entrevista Estruturada Realizada com os Professores	138
APÊNDICE III - Declaração de consentimento das UE – Unidades Escolares.....	139

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Solange Malvestiti, pelo carinho e apoio incondicional. Ao meu marido Jean Katsuragawa e ao meu filho Vinícius Malvestiti Katsuragawa por entrarem na minha vida durante o período desta dissertação, trazendo luz e amor aos meus dias e principalmente por darem sentido à minha existência.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos ao Senhor Jesus, que facilitou os meus esforços imensuravelmente e colocou pessoas tão especiais ao meu lado, sem as quais certamente não teria alcançado os resultados que obtive. Hoje, mais ainda, tenho certeza de que Ele é o maior mestre que alguém pode conhecer.

À Profª Dra. Claudia Barcelos de Moura Abreu, que me apoiou e não mediu esforços em todos os momentos da elaboração desta dissertação; pela atenção e confiança com que me honrou desde o primeiro instante da sua valiosa orientação, tornando-se, para mim, desde então, pessoa de grande respeito e admiração.

Às Profªs. Dras. Lucila Maria Pesce de Oliveira e Tânia Maria Rechia Schroeder, pelo conhecimento adquirido durante as suas aulas e consequente sabedoria docente que pude ter a honra de observar e admirar. Também agradeço pela gentileza e primorosa análise com que corrigiram a minha dissertação durante o Exame de Qualificação, pois ambas incentivaram em mim a compreensão de que toda grande conquista demanda um grande esforço e que todo conhecimento deriva de uma paixão da qual se concilia a vida pessoal com a profissional.

Ao Profº Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo e à UNICAMP, que me concederam o privilégio de realizar um seminário com este professor, o qual me ajudou a dar um norte mais efetivo às explanações desta dissertação e principalmente, me fez ver o quão leve, sábia e gratificante podem ser a docência.

Aos colegas e amigos que fiz ao longo desta vida acadêmica, Andrea Araújo de Arruda Silva, Anie Caroline Gonçalves Paixão, Carolina Cristina dos Santos Nobrega, Carolina Cunha da Silva, Cicera Aparecida Escoura Bueno, Davi Bachelli, Diogo Saavedra Canhadas, João Luiz Cavalcante Carreira, Josuel Paixão, Kjell van Ginkel (MESMO), Maria José da Silva Dias (Mazé) e Michelle Chaves da Silva, que sempre estiveram dispostos a me ajudar com muita paciência e seus conselhos de grande valor. Todos vocês contribuíram enormemente estando presentes (cada um ao seu modo) em cada momento desta jornada.

À Dona Maria Rita Gonçalves Assis, que me encorajou durante todo o processo seletivo, que me recebeu com tanto carinho na sua casa e principalmente, que orou junto a mim me trazendo paz e colocando em meu coração a confiança nos meus estudos que tanto precisava naquele momento. Como dizia ela: “Não importa

se são muitos alunos para poucas vagas, você só precisa de uma e Deus lhe ajudará a conquistá-la”, pois bem, graças a Deus eu consegui!

À família que Deus me deu: minha mãe Solange Malvestiti que sempre esteve ao meu lado nos bons e maus momentos, pela sua paciência e sabedoria, cuidando do meu filho recém-nascido para eu poder me concentrar e terminar a escrita desta dissertação, além de ter me dado grande apoio emocional e até financeiro nos momentos em que mais precisei.

Ao meu marido Jean Katsuragawa – que ao seu lado construí uma nova família durante o período do mestrado – e ao meu pequeno filho Vinícius Malvestiti Katsuragawa – que nasceu de forma inesperada, porém muito abençoada no último ano – pelo amor, apoio e compreensão ao longo dos meus estudos.

E, finalmente, à Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, pela oportunidade e confiança que me concederam na realização do meu sonho de me tornar mestre.

“O que é então a liberdade? Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo está já constituído, mas também não está nunca completamente constituído. Sob o primeiro aspecto, somos solicitados, sob o segundo somos abertos a uma infinidade de possíveis. Mas esta análise ainda é abstrata, pois existimos sob os dois aspectos ao mesmo tempo. Portanto, nunca há determinismo e nunca há escolha absoluta, nunca sou coisa e nunca sou consciência nua.”

(MERLEAU-PONTY, 1971)

“Sou livre, não a despeito ou aquém dessas motivações, mas por seu meio. Pois esta vida significativa, esta certa significação da natureza e da história que sou eu, não limita meu acesso ao mundo, ao contrário ela é meu meio de comunicar-me com ele.”

(MERLEAU-PONTY, 1971)

INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação é o de analisar quais são as percepções existenciais que estudantes do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo têm no que diz respeito aos ideais de liberdade e felicidade e como estes ideais norteiam suas escolhas para o mercado de trabalho. Para isso necessita-se inicialmente analisar as atuais intermitências da disciplina de Filosofia do Estado de São Paulo – a partir de um estudo da atual matriz curricular desta disciplina – buscando verificar se a referida disciplina propaga certos ideais de construção psicossocial do adolescente, principalmente sob o aspecto moral de um “espetáculo de formação em serviço”¹ no âmbito escolar. Percebeu-se, através das pesquisas bibliográficas relacionadas ao assunto que a proposta desta dissertação já foi abordada de diferentes formas, mas pouco em específico a fim de enfatizar, em conjunto, o estudo da filosofia *a priori* na vida dos alunos e *a posteriori* nas suas vivências cotidianas.

Desse modo, a pergunta que este trabalho pretende responder é a de que: Em que medida o currículo de Filosofia do Estado de São Paulo, especificadamente, o elaborado para os 3ºs e últimos anos do Ensino Médio, apresenta os elementos de liberdade como construção da autonomia dos alunos?

Portanto, diante das escolhas que os alunos deverão tomar para a entrada ou reentrada no mundo do trabalho – mundo da produção de mercadoria – quais são as relações que eles estabelecem entre os conteúdos apresentados na Proposta Curricular de Filosofia estudada, especificadamente, liberdade e construção da autonomia e o mercado de trabalho?

Pretende-se, assim, compreender o quanto os alunos do último ano escolar (3ª série do Ensino Médio) de fato se comprometem com a educação na forma educacional atual e o quanto ao mesmo tempo, os estudantes dão a devida importância para os questionamentos propostos no currículo de Filosofia do Estado de São Paulo, no que constitui as suas impressões sobre o tema de “liberdade

¹ Tal expressão se refere (neste momento) analogicamente ao potencial de espetáculo vivido no ambiente escolar atual, no qual os professores (a serviço da profissão) são constantemente instigados a observar os seus alunos sob uma ótica potencial, global e desafiadora, valorizando a democracia inclusiva que isto exige e com foco nos objetivos para as trajetórias pessoais e acadêmicas dos discentes, os quais estão em constante formação acadêmica e socioemocionais, tal como orienta a Matriz de Avaliação Processual de Filosofia e Sociologia (SÃO PAULO, 2010).

efêmera/limitada”, quando analisadas principalmente sobre o enfoque de questões práticas e transitórias, como a questão da felicidade.

Almejando uma interpretação mais assídua desses temas, levantamos também um mapeamento generalizado de teses, artigos e dissertações a fim de apontar de forma modesta os conteúdos/estudos produzidos até o momento sobre o tema aqui proposto e, por conseguinte levantar dados que possam dar subsídios ao delineamento desta dissertação.

Para a execução desta tarefa, foram consultados os bancos de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)², no Banco de Teses da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)³, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC)⁴, no Portal de Periódicos da Capes⁵ e no Google Acadêmico⁶.

Foram consultadas nestas fontes três palavras-chave em específico: “Ensino de Filosofia”, “Mercado de Trabalho” e “Ensino Médio” e cada banco de dados apresentou resultados distintos, contudo todos enriquecedores.

Baseando-se no uso das expressões exatas, no site da SciELO, houve 18 referências para “Ensino de Filosofia”, 275 para “Mercado de Trabalho” e 283 para “Ensino Médio”. Na ANPED o resultado para “Ensino de Filosofia” foram de 7 teses, para “Mercado de Trabalho” foram 11 e para “Ensino Médio” foram 64. Neste linear, a Capes/MEC apresentou os seguintes dados de pesquisa: 4 itens para “Ensino de Filosofia”, 50 para “Mercado de Trabalho” e 50 para “Ensino Médio”. Já no Portal de Periódicos da Capes não houve nenhum item para tais pesquisas. Por fim, no Google Acadêmico preferi refinar a pesquisa para o Brasil devida à imensa propensão de dados envolvidos, logo houve 391.000 itens para “Ensino de Filosofia no Brasil”, 2.000.000 para “Mercado de Trabalho” e 808.000 para “Ensino Médio no Brasil”.

Todos os resultados foram pesquisados no idioma português e consultados no mesmo período: de 2018 a 2019 uma vez que tais datas simbolizam o período de produção desta dissertação, logo ao serem pesquisados também foram pensados idealizando uma atualização constante dos dados/informações obtidas. Objetivou-se através desta pesquisa referir-se a temas de certo modo transversais para a educação

² Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

³ Disponível em: <<http://anped.org.br>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

⁴ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

⁵ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

⁶ Disponível em: <<https://scholar.google.com.br>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

como um todo, contudo amplamente significantes para a percepção desta dissertação, uma vez que diante de tantos dados e conceitos observou-se uma miríade de possibilidades de discussão, visões de mundo diferenciadas acerca dos temas abordados para a pesquisa e principalmente ângulos de análise empírica voláteis em diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma visão macro enriquecedora.

Apesar de tantos dados obtidos, percebeu-se também um restrito número de publicações acerca do ensino de filosofia no Brasil, principalmente no Ensino Médio ou relacionado ao mercado de trabalho como um todo.

Deste modo, justifica-se neste momento nesta dissertação a importância de se ampliar pesquisas que almejam novas percepções educacionais sobre o tema e encontrando na escola pública um campo de concentração existencial sobre as formas de se aprender a aprender e aprender a viver.

A análise inicial sugere que as possibilidades de reflexões profundas exploradas nas aulas de Filosofia, em última instância, devem chegar à “ponta do dedo” da sociedade, ou seja, a mão é o neurônio mais importante que a razão pode ter dentro de uma sala de aula, porque trará uma visão pragmática – como uma âncora urbana – e será um reflexo sobre os anseios que a sociedade impõe e aos quais os alunos são, desde sempre, encurralados pelo sistema educacional a incorporarem isto.

Portanto, os conceitos-limite desta realidade empírica concentram-se nos discursos sobre liberdade⁷ do indivíduo, sua plenitude social e existencial, o seu caminho para a construção da sua felicidade e a realização profissional vinculada a esta medida. Alguns autores propostos para estudo através do currículo (Sócrates, Aristóteles, Rousseau, Jean-Paul Sartre, Michel Foucault, Zygmunt Bauman, Karl Marx) serão grandes referências para que as aulas de Filosofia se transformem em ambientes que possibilitem a manifestação das opiniões dos alunos, analisando as suas reflexões e norteando-as em analogia à vida dos mesmos.

Assim sendo, esta dissertação tem por objetivo fazer uma pesquisa qualitativa de campo, levantando por meio de rodas de conversa e um questionário/vídeo como

⁷ A presente dissertação pretende analisar a liberdade humana sob diversos âmbitos da filosofia, contudo se pautará principalmente no que tange à argumentação aristotélica de que “cada homem delibera sobre o que crê ter de fazer” (ARISTÓTELES, 1965, p. 86). Nesta medida, Aristóteles coloca em questão o ato de deliberar em prol das circunstâncias que norteiam o homem e diante da sua capacidade de decidir incide sobre os fatos comuns (e a proposta aqui apresentada nesta dissertação é a de que a escola seria um desses ambientes altamente norteadores de deliberação).

os alunos de escolas públicas do Estado de São Paulo se envolvem com as situações de aprendizagem a eles apresentadas durante as aulas de Filosofia e se analisam/consideram a relevância de tais conhecimentos para a construção das suas decisões diante o mercado de trabalho, numa esfera existencial e psicossomática.

Não se trata, porém de trazer aqui respostas sólidas e concretas, mas de provocar uma discussão profunda dos temas liberdade e felicidade (conteúdo obrigatório atualmente da 3ª série do Ensino Médio) em comparação ao mercado de trabalho e todo envolvimento pragmático que isto implica.

Afinal, analisar a relação entre tal currículo, as arestas reais de liberdade/felicidade existentes destes alunos frente aos mais diversos desafios sociais que os cercam e a pressão que sofrem diante do mercado de trabalho será, neste âmbito, uma característica norteadora desta dissertação e conseqüentemente de extrema relevância porque não se trata da apresentação de conteúdos (obrigatórios até o momento pelo Estado de São Paulo, tal qual nas outras disciplinas), mas de um espaço possível de discussão e reflexão acerca das condições existenciais que almejam propiciar intervenções efetivas na vida dos alunos, e, quem sabe, norteá-los em suas escolhas perante o mercado de trabalho.

Acerca do problema levantado/escolhido, supõe-se nesta formulação que há uma significativa contribuição não apenas local (diante das escolhas das Unidades de Ensino (UE) – como modelo de execução do questionário/vídeo), mas principalmente, uma análise acerca da própria condição atual da disciplina de Filosofia como construtora de um sujeito social ativo, que compreenda a sua condição existencial e perceba como pode e deve atuar na sociedade em que vive, ou seja, a Filosofia é – a partir da Proposta Curricular do Estado de São Paulo – vista na escola pública como um eixo de esferas cognitivas múltiplas, num movimento de construção e reconstrução do saber reflexivo, psicológico, social e ao mesmo tempo estrutural do aluno, numa época onde as suas decisões lhe sujeitarão às conseqüências em longo prazo das quais nem ele talvez perceba neste momento, mas que já lhe são impostas pela sociedade em que vive.

Esta “alienação social” apresentada no parágrafo anterior é, contudo, apenas uma vertente a qual não ignora outras intervenções e tão pouco imagina fixar-se numa consciência absoluta. As possibilidades de mudanças na visão de mundo dos alunos são vistas como necessárias a esta dissertação porque almejam ao mesmo tempo serem concisas (analisando a realidade de vida de cada aluno) e amplas

(relacionando a vida do aluno aos conteúdos trabalhados nas aulas de Filosofia), oscilando por entre os saberes adquiridos, uma vez que trabalhará com possibilidades e teorias subjetivas.

Tais percepções pautam-se na consciência de que os fins da educação quem define é a sociedade, mas cabe à escola possibilitar os meios que instrumentalizarão os alunos a enxergarem a ética social e a função do sujeito diante de uma “cena filosófica” em favor da construção do cidadão, uma vez que nos dias de hoje a disciplina de Filosofia ainda é vista como mera contingente social, numa espécie de “lugar periférico” da estrutura dos saberes e a questão que se levanta aqui é a de que talvez esse não seja o seu devido lugar.

De acordo com a atual Matriz de Avaliação Processual de Filosofia do Estado de São Paulo, novos hábitos devem ser inseridos, logo novas percepções devem ser consideradas como estratégia discursiva de conhecimento por parte dos alunos em interação com as competências e habilidades que os professores de Filosofia lhes apresentam.

Ao longo da vida e em sua trajetória escolar, o ser humano desenvolve qualidades cada vez mais ricas e diversificadas de ações e operações inteligentes que lhe permite formas diversas de interação com o mundo em que vive. Por sua vez, essas ações e operações se expressam em comportamentos autorregulados, que dependem e são influenciados, igualmente, pelos fatores orgânicos, sociais e vividos pelo sujeito que conhece. (SÃO PAULO, 2016, p. 10)

A partir desta lógica da importância das habilidades socioemocionais no desenvolvimento integral dos alunos, as leituras propostas nesta dissertação, pretendem defender que apostar no poder transformador da educação sob a infraestrutura de uma U.E. (Unidade de Ensino) e não na educação em si (superestrutura) é o potencial mais objetivo das aulas de Filosofia como intervenção na vida dos alunos e nas suas escolhas, almejando prepará-los para o mercado de trabalho e a vida em sociedade em si.

A análise destas circunstâncias almeja ser realizada principalmente através de entrevistas, nas quais os alunos poderão expressar mais claramente as suas angústias, percepções, análises – nesta fase da vida – que, segundo Rodrigo (2009), no decorrer de doze anos a criança/adolescente se molda constantemente aos critérios pré-estabelecidos pela atual sociedade e se desenvolve enquanto ser (ente) ao conceito de meritocracia que se enquadra ano a ano até chegar enfim ao tão almejado vestibular.

Tais objetivos concentram-se em uma praticidade sócio existencial e não essencial em si, uma vez que a liberdade de escolha é condicionada aos critérios de “sobrevivência” no mercado de trabalho, induzindo muitas vezes o aluno a acreditar que só será capaz se aprender a enfrentar uma sociedade volátil e efêmera de modo autônomo e assim agir dentro destes padrões, desenvolvendo suas habilidades e competências mais aprimoradas ao longo da sua formação socioemocional.

Sob a ótica das relações sociais, é necessário verificar se o aluno é capaz de interagir: seguir regras, agir em uma situação coletiva que envolva cooperação e competição; respeitar o outro, saber argumentar, saber ouvir, valorizar a opinião do outro, valorizar a conduta colaborativa do outro (...) valorizar e respeitar condutas acordadas com o grupo; reconhecer e valorizar a importância das condutas colaborativas e cooperativas; saber trabalhar em equipe e desenvolver autonomia para pesquisar e buscar informações, saber ouvir os colegas para argumentar, entre outras. (SÃO PAULO, 2016, p. 10)

Pois bem, nem sempre a escola significa a mesma coisa para o Estado e para o aluno; “ter escola” é diferente de “ter conhecimento”, ou seja, o tema desperta o interesse a partir do momento que explora a existência da concomitância entre o que o aluno deve aprender através da escola, o que ele quer aprender de fato (seu interesse) e principalmente, como que o conhecimento que lhe é ensinado a partir das aulas de Filosofia ajudará em sua formação moral, social, psicológica e principalmente profissional, uma vez que o mercado de trabalho anseia oportunamente por novos “contribuintes”.

Tais questionamentos são oportunos na medida em que, dentre todas as disciplinas existentes no currículo atual como obrigatórias, a de Filosofia é a que possibilita um estudo além da própria história da disciplina e suas vertentes, ou seja, é capaz de propiciar momentos de reflexão extremamente inquietadores, “cafés filosóficos”⁸ como ambientes norteadores de pensamentos pragmáticos até mesmo sobre o dia a dia dos alunos.

⁸ Os “cafés filosóficos” se tratam de um ambiente de reflexão, onde os participantes podem expor as suas opiniões enquanto degustam de um café sozinho ou acompanhado de alimentos como pães e bolos. A ideia de unir reflexões filosóficas com relatos da vivência das pessoas, veio por sua vez com Sócrates (469 a.C. ou 470 a.C a 399 a.C), para ele estas conversas ajudavam no surgimento de temas concretos. Contudo, a origem do nome café filosófico e/ou “café-philo” veio de um filósofo francês chamado Marc Sautet (1999) que, inspirado pelas obras de Gerd Aschenbach na sua área de filosofia prática, iniciou a confecção de debates semanais com seus amigos nos fundos do Café de Phares – Paris/França, acreditando que para tratar as pessoas em respeito à filosofia clínica, deve-se falar menos e escutar mais, apresentando referências para motivar o interlocutor à reflexão, tal qual Sócrates fazia através do seu método chamado: “maieútica” (PLATÃO. *Teeteto* — *Crátilo*. In: Diálogos de Platão.

Trata-se do intuito de despertar nos alunos a “legitimação” do seu ser (caráter existencial) e das suas escolhas em meio à sociedade que o cerca (normalmente sob uma realidade marginal), orientando-os *a priori* na busca por alternativas viáveis de reflexão que lhes possibilitem melhores chances de satisfação e plenitude pessoal e profissional.

Este propósito se instaura na medida em que se compreende a escola como constituinte do próprio mundo, considerando todas as transitoriedades deste percurso, logo, aprender a estruturar-se neste meio requer certas habilidades que, possivelmente, somente a verdadeira Filosofia *a lá* Kant⁹ (de que não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar), será capaz de preparar/orientar.

O retorno da Filosofia ao Ensino Médio deve ser entendido como o reconhecimento da importância da disciplina para ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação. Para tanto, é imprescindível a presença, nos programas escolares, de disciplinas que – como a Filosofia – proponham reflexões que permitam compreender melhor as relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, inserir o educando no universo subjetivo das representações simbólicas. (SÃO PAULO, 2010, p. 115).

Neste contexto, a Filosofia, no âmbito educacional, é um meio que pode ser capaz de despertar nos alunos a realidade do mundo de modo existencial e até sobre a ótica de uma ambiguidade necessária de “liberdade efêmera/limitada”, proporcionando uma alternativa de potencializar o desenvolvimento humano que os alunos possuem diante das mais diferentes situações, inclusive as já pré-determinadas pela sociedade, como por exemplo: o trabalho.

Pesquisar essas práticas, desta maneira, requer compreender também a relevância de se associar concomitantemente, sob certo nível de exigência conceitual, alguns pensadores que são sugeridos na Proposta Curricular de Filosofia do Estado de São Paulo para a 3ª série do Ensino Médio (último ano obrigatório do ensino público), em cuja essência de seus pensamentos, mediante sucessivas instâncias de recontextualização, provoca nos estudantes momentos de reflexão sobre temas transversais de condutas práticas, ou seja, propícios para a compreensão tanto dos

Tradução do grego por Carlos Alberto Nunes. 3a. ed., Belém: Universidade Federal do Pará, 2001, p. 45).

⁹ Considera nesta dissertação a assertiva de que esta frase é kantiana, uma vez que já havia sido feita por Paulo Eduardo Arantes, que afirma: “A fórmula é kantiana, como se sabe, e não cabe evidentemente decompô-la agora nos seus termos de origem, tal a preponderância do espírito dela na cristalização de nossas certezas” (ARANTES, 1994, p. 63).

processos de formação escolar quanto de continuada preparação para a inserção no “mundo do trabalho”.

Para tanto, nesta dissertação, mediante a complexidade que seria estudar com afinco todos os autores sugeridos pela Proposta Curricular de Filosofia, abordaremos os pensadores mais voltados à realidade escolar como Jean-Paul Sartre, Michel Foucault e Aristóteles, associando-os brevemente às interfaces de sociedade líquida (constantemente efêmera) do sociólogo Zygmunt Bauman e das contribuições sobre o mercado de trabalho de Karl Marx, problematizando assim, sucintamente, a realidade sócio existencial dos alunos.

As propostas intelectuais destes pensadores em analogia à efemeridade que cerca a vida dos alunos e que permeia as suas escolhas existenciais será a mesma capaz de levá-los a um mal estar impregnado pelas leis e normas do mercado (mundo do trabalho), que pressiona os adolescentes sobre como se relacionarem em sociedade através das suas decisões e os orienta fidedignamente a como serem preparados para uma meritocracia apática e tendenciosa, a qual os classifica quase que despreziosamente como “coisas descartáveis”, afinal:

Numa sociedade líquido-moderna, as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes porque, em um piscar de olhos, os ativos se transformam em passivos, e as capacidades, em incapacidades. As condições de ação e as estratégias de reação envelhecem rapidamente e se tornam obsoletas antes de os atores terem uma chance de aprendê-las efetivamente. (BAUMAN, 2009, p. 7).

Considerando tais afirmações, a disciplina de Filosofia no Ensino Médio pode ser um diferencial no que concerne à emancipação do sujeito frente ao modelo da sociedade de consumo. Essa foi/é a perspectiva de boa parte da comunidade escolar ao se referir à implementação da disciplina de Filosofia como obrigatória no currículo, mas como será que os alunos a percebem de fato?.

Nesse mundo, que expõe o jovem às práticas da vida adulta e, ao mesmo tempo, posterga sua inserção no mundo profissional, ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e, concomitantemente, respeitar as diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o “ofício de aluno”, a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional. (SÃO PAULO, 2010, p. 9).

Este “trânsito” ao qual o currículo destaca, é basicamente o foco desta dissertação, a transição em si, o elo que torna a vida antiga e adolescente de

estudante à vida adulta de trabalhador, mediante todas as responsabilidades que isto envolve.

No que se refere a investigações práticas, nesta dissertação há o levantamento de quatro estudos de caso, utilizando as Escolas Estaduais “A e B”, localizadas na cidade de Campinas/SP e “C e D” da cidade de Conchal/SP.

Tais escolas foram escolhidas almejando analisar duas escolas de região periférica e duas de bairros considerados referência de uma cidade grande (Campinas/aproximadamente 1.200.000 habitantes) e de uma cidade pequena (Conchal/aproximadamente 28.000 habitantes)¹⁰.

Nessa metodologia “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

Assim sendo, o âmbito metodológico desta pesquisa iniciará nos estudos de disciplinas que permitam solidificar a minha formação teórica, metodológica e crítica sobre o currículo de Filosofia do Estado de São Paulo e sobre a elaboração de uma pesquisa qualitativa em si, a partir de autores como FOLLIS (2012), BOGDAN e BIKLEN (1994).

Afinal:

Dados não são apenas aquilo que se recolhe no discurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de investigação [...] Os detalhes específicos são pistas úteis para a compreensão do mundo dos sujeitos. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.201)

Para a pesquisa desta dissertação, portanto, será aplicado um olhar mais assíduo sobre os estudos transversais e as reflexões existenciais pertinentes a estes, numa projeção de investigação sobre como os alunos projetam as suas percepções diante das circunstâncias da vida, tornando-se assim, quem sabe, cidadãos conscientes das suas responsabilidades.

Afinal, deste quando tive a oportunidade de lecionar em uma escola pública (há 10 anos) percebi que a maioria dos alunos não conseguia associar com facilidade os conteúdos propostos na disciplina de Filosofia pelo currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, principalmente no que tange a 3ª série do Ensino Médio, ou porque os consideravam de extrema dificuldade ou simplesmente porque

¹⁰ Dados obtidos pelo site do IBGE (2018), sob o aspecto de população estimada atualmente. IBGE, **Brasil em Síntese**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/conchal/panorama>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

não conseguiam associá-los à prática de suas vidas fora da sala de aula, em sociedades periféricas normalmente.

Tais dados me assustaram a princípio porque por mais que os textos originais sugeridos fossem em demasiado complexos para a realidade deles de interpretação e reflexão crítica, notei que até mesmo os temas propostos sobre liberdade, felicidade e existencialismo – tão presentes na vida deles – não eram muito fáceis de serem captados.

Nesta medida, quando ocorriam os debates em sala de aula e o conteúdo era explanado com maior vigor, o que fazia de fato com que eles se interessassem pela matéria eram as associações pragmáticas com a atual situação de vida deles, ou seja, muitos aprenderam a ver a disciplina de Filosofia como um campo de reflexão *a priori* que também se tornaria determinante nas concepções de plenitude existencial e consequente satisfação profissional.

Percebi assim, nesta minha pequena experiência de 10 anos, que a maioria dos alunos se identificava com os conteúdos propostos quando comparava os textos dos filósofos com as suas possíveis escolhas perante o mercado de trabalho, as quais inclusive, após 12 anos de estudos (Ensino Fundamental + Ensino Médio) seriam capazes de nortear o resto da vida deles, logo percebiam que certas decisões poderiam ser determinantes para uma vida feliz em sociedade, apoderando da própria realidade, por mais assustadores que fossem, podiam ser também esclarecedores.

Vale aqui ressaltar também que a única escola que não trabalhei como docente, mas tive a oportunidade de conhecer enquanto uma vaga experiência como PCNP de Filosofia (Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico) da Diretoria de Ensino Campinas Leste, foi a Escola Estadual “B”, uma vez que ela recebe alunos de bairros próximos, o qual não possui nenhuma escola de Ensino Médio e hoje é julgado como um dos lugares mais emblemáticos do país, pois segundo informações públicas do Posto de Saúde do bairro, esta é considerada a maior zona de confinamento de prostituição da América Latina, com aproximadamente 2000 – trabalhadores – que transitam e até residem por lá.

Merece destaque tal realidade porque, neste processo de estudo, serão investigados os alunos que residem nas “casas de família”¹¹ do bairro e estudam na escola mais próxima, acima referida.

¹¹ Utiliza-se o termo: “casas de família” nesta escrita porque na realidade iminente do bairro, onde “trabalhadores da prostituição” não apenas circulam pelo bairro, como também residem no mesmo,

Ao longo desta dissertação, também se analisa o contexto social das outras escolas e consequentemente a elaboração e execução do PPP – Projeto Político Pedagógico das mesmas, documento este de exigência do Estado de São Paulo para que a direção das Escolas Estaduais – a partir de orientações éticas e morais – elaborem perspectivas pedagógicas de apoio aos seus alunos e à escola nos períodos de quadriênios.

Das considerações realizadas, intuí ainda enfrentar/contextualizar os questionamentos levantados através de uma investigação (vídeos e entrevistas) das relações entre a disciplina de Filosofia (possíveis únicos ambientes de reflexão existencial) e tais alunos, identificando quais são as percepções mais relevantes dos mesmos a partir de temas tão complexos que são propostos no currículo (liberdade, existencialismo, ética, relações de poder, etc) e as similitudes na sociedade em que estes vivem, numa formação moral e psicológica para o mercado de trabalho.

Consideram-se, assim, com grande relevância os laços construídos no ambiente escolar, onde as escolhas responsáveis que cada aluno tem diante da educação são capazes de transformá-lo em um estudante consciente e reflexivo.

Neste aspecto, as possibilidades de liberdade apresentadas aos alunos diante do mercado de trabalho se tornam mais visíveis na medida em que se concentram neles as responsabilidades das escolhas que fazem, percebe-se assim que a contemporaneidade - traz indícios desafiadores, quase que para interceptar os alunos que não estão “qualificadamente preparados” para enfrentar a realidade que o cerca com seriedade e até – num aspecto mais animalesco - ferocidade.

Pensar tal temática nos lança na ordem do acontecimento. Podemos tomar o cotidiano da escola como o conjunto das coisas e situações que acontecem na sala de aula e para além da sala, na instituição escolar como um todo (...). Se o cotidiano da escola pode ser tomado como um conjunto de acontecimentos, ele nos coloca em prontidão, na medida em que não podemos, nunca, exercer absoluto controle sobre os acontecimentos (GALLO, 2007, p. 21).

Assim é relevante (ao menos tentar) compreender como a educação para o mundo do trabalho afeta o discurso e o trabalho do professor de Filosofia em sala de aula em detrimento de uma formação humana integral de fato. Repensar as possíveis

muitas famílias colocam na frente de suas casas uma placa com os dizeres: “Casa de família”, a fim de que “visitantes/clientes” do bairro saibam diferenciar um prostíbulo de um ambiente familiar. Outro aspecto relevante aqui é a conotação atribuída a tais placas (por isso a utilização das aspas), ou seja, trata-se de uma significância do discurso inserido em um contexto onde normalmente certos valores são divergentes da realidade a qual a sociedade está inserida.

contradições entre o material didático (Caderno do Aluno), o Currículo do Estado de São Paulo e a realidade de vida a qual os alunos (matéria prima da escola) estão inseridos torna-se algo extremamente necessário.

Essa proposta, sobretudo, permite pensar também como o mundo do trabalho interfere no campo da educação e como a educação, por sua vez, é capaz de interferir na vida dos alunos, podendo trazer as mais diversas consequências. Contudo, a preocupação que mais se atem é a de que, o ensino de Filosofia, a partir da reforma educacional que a reinseriu no ensino médio (SEE, 2008), é um propagador de reflexões nato e em grande medida torna-se contagiante e ao mesmo tempo intimidador. Acredita-se nesta dissertação como uma contribuição para pensar a reflexão filosófica como um recurso de “lição de casa” constante.

Na medida em que, a partir do momento que se reflete sobre a própria existência e sobre o mundo que nos cerca também se tange a dimensão de uma articulação entre presente e futuro e assim alternativas de melhoria se tornam mais propícias de serem evidenciadas.

Mesmo que seja

[...] insuficiente considerar a hipótese de que o educando terá uma boa formação apenas por conseguir compreender as estruturas do pensamento de um filósofo, isolado em um planeta imaginário onde tempo e história não coabitem, pois todas as formas do pensar são tributárias do contexto de sua produção; em suma, são determinadas por sua historicidade. Enfim, trabalhar os textos de um pensador é algo da maior importância. Entretanto, sem a preocupação de fazer pensar o seu leitor contemporâneo, este é um exercício que não se presta aos objetivos do ensino de Filosofia. (SÃO PAULO, 2010, p. 118)

Almeja-se aqui, coletar, organizar e analisar preocupações que visam a valorização da Filosofia no universo escolar, motivando sim os alunos para a construção de uma sociedade melhor.

Por fim, na lógica do referencial teórico adotado, e a partir das percepções de pesquisa oriundas desta dissertação, serão realizadas considerações a respeito da relevância dos discursos trabalhados, tanto de modo *a priori* (ensaios e temas transversais de alguns filósofos indicados no currículo) quanto *a posteriori* (reflexões dos discentes diante de tais “incorporações educacionais” mediante o componente sócio existencial ao qual estão inseridos e numa propensão para o mercado de trabalho).

Compreender o “quê” e o “como”, presentes em tais discursos e estabelecer relações importantes acerca dos mesmos possibilitarão a qualquer pessoa (pertencente ao ambiente escolar ou não) vivenciar versões mediadoras entre o eu e o pensamento, numa exigência conceitual fugaz e desafiadora sobre as diversas transmissões do discurso pedagógico frente a linguagens externas de conflito e sensibilização do saber.

Afinal, transcrever um contexto vivido e ao mesmo tempo aprendido é também colocar ordem no próprio pensamento. Segundo Foucault (1995), criamos, recriamos e transcriamos a nossa própria versão do “mundo que experimentamos” e, na medida em que transformamos os propósitos da nossa existência diante das possibilidades de uma “liberdade efêmera/limitada”, também vivenciamos uma construção do nosso pensamento e até do nosso próprio eu.

Condições fortuitas também são consideradas, mas de um modo geral acredita-se que os subsídios aqui pautados poderão ser bastante proveitosos ao longo da execução do proposto nesta dissertação, uma vez que o entusiasmo pelo poder transformador da educação é a “alavanca do novo” e constitui a essência da Filosofia como ícone de reflexão crítica existencial.

Portanto, a radicalidade intelectual desta dissertação está tão somente na pretensão de incorporar através de uma análise histórica e metodológica da atual educação pública brasileira do século XXI, o impacto das aulas de Filosofia – por meio do currículo proposto pelo Estado de São Paulo – na vida dos alunos do último ano do Ensino Médio (3º) e nas suas decisões perante o mercado de trabalho.

Esta vertente fundamenta-se no ideal de que o aluno é o interlocutor que explicita o processo de reflexão filosófica como uma ferramenta indispensável de construção do seu próprio ser, mobilizando ferramentas específicas e ampliando condições de projeção da sua vida sob o âmbito existencial ao compasso de que se torna de fato um interlocutor da condição intelectual que almeja o seu próprio discurso ao mesmo tempo em que tenta corresponder às expectativas sociais que o mundo do trabalho lhe impõe.

Diante destes novos horizontes intelectuais que o conhecimento científico contemporâneo explora e suas respectivas cenas epistemológicas (considerando o aluno como sujeito hipotético-abstrato deste projeto com uma cognição potente de funcionalidade trabalhista), espera-se um sujeito pertencente às transformações estruturais da sociedade que se adapta às circunstâncias externas sem entrar em

colapso existencial. “A solução para superar esses impasses parece ser a adoção, pelo professor, de um compromisso com a pesquisa como estratégia para assumir o protagonismo necessário à ação docente”. (SÃO PAULO, 2010, p. 118)

Deste modo, tanto o caráter retrospectivo de análise histórica da disciplina de Filosofia, quanto o prospectivo ao que se refere à ideologia presente em cada reflexão de um aluno, serão considerados como conhecimentos construtores e amplamente enriquecedores para compreender, nem que de modo sucinto, as contribuições que o âmbito escolar é capaz de proporcionar na vida das pessoas e consequentemente se transformarão nos capítulos lineares desta dissertação.

Ainda mais claramente, os objetivos desta dissertação concentram-se – num aspecto teórico: Analisar o conteúdo de Filosofia da 3ª série do Ensino Médio do Estado de São Paulo, através da sua Proposta Curricular; Apresentar os filósofos que tratam da questão da liberdade/felicidade e autonomia, confrontando-os com as perspectivas do currículo; Estabelecer critérios para debater o mercado de trabalho em suas diversas intermitências; Provocar a exposição das visões dos alunos da 3ª série do Ensino Médio a respeito da matéria de Filosofia; Analisar os relatos dos alunos e debater com eles os resultados obtidos.

Neste linear, os capítulos apresentados nesta dissertação têm como intuito propiciar reflexões sólidas a respeito da filosofia em seus âmbitos tanto teóricos quanto práticos.

Iniciarei pela origem da Filosofia como matéria tanto no país quanto no Estado de São Paulo, posteriormente os conceitos de liberdade, felicidade, trabalho, autonomia e alienação serão levantados como reflexão da sociedade de consumo, a qual enxerga a educação como um meio para a construção de sujeitos ativos socialmente, ou seja, cidadãos.

Os filósofos trabalhados serão analisados paralelamente a uma pesquisa de campo, cujo objetivo principal é democratizar o saber filosófico a partir do ambiente educacional, verificando assim se o pensamento dos filósofos (suas obras e teorias) são absorvidos pelos alunos de modo consciente e crítico, enaltecendo assim reflexões filosóficas consistentes e práticas.

Por fim, ao longo dos capítulos desta dissertação, os critérios estabelecidos pretendem apresentar dados concretos, enaltecendo a filosofia como um meio de reflexão prática em sala de aula, na qual os alunos podem explorar novas visões de mundo e saírem do senso comum para pertencerem ao senso crítico.

CAPÍTULO I – História da Filosofia no Brasil e no Currículo do Estado de São Paulo

Neste capítulo pretende-se construir uma análise histórica acerca da importância da Filosofia na contribuição educacional (disciplina) ao longo dos anos no país, discutindo assim as suas influências na construção reflexiva da sociedade em

que está inserida e contribuindo para o estabelecimento de metodologias alternativas de ensino (as quais não se concentram exclusivamente na história da disciplina de Filosofia tão somente, mas em todo o potencial reflexivo que as suas indagações podem propiciar de modo efetivo à sociedade). Deste modo, inicialmente serão tratadas as formas como o estudo filosófico chegou ao Brasil e se tornou necessário como disciplina.

Sob um contexto histórico altamente enriquecedor, pretende-se explorar as circunstâncias que envolviam o pensamento crítico da sociedade naquela época (séc. XVI) e como tal sociedade interagiu neste processo de autoconhecimento, ressignificando condutas ou meramente acumulando saberes.

Em seguida, tornaremos como objeto de estudo mais complexo as definições acima mencionadas – de potencial da disciplina de Filosofia para a construção reflexiva do país e de um estudo propenso para compreensões históricas e políticas desde a sua origem – a para, finalmente relacioná-las aos processos de construção de uma identidade mais crítica no país, a respeito predominantemente da importância da educação filosófica, compreendendo assim um pouco como constitui também a condição social de cidadania frente aos problemas políticos impostos à educação, principalmente a partir da ótica do Estado de São Paulo.

Nesta medida, uma vez que quem decide inserir ou não a Filosofia enquanto disciplina são sempre os órgãos políticos – através da criação de leis de inserção ou não da disciplina como obrigatória no ensino público – estudar sobre tais influências de inserção ou retirada dos saberes filosóficos à população merece um reconhecimento antes à própria história colonizadora do nosso país, nos ajudando a compreender melhor como as pessoas enxergavam e davam importância às críticas levantadas pelos questionamentos filosóficos e se estas seriam ou não realmente necessárias à sociedade que se moldava nos pilares portugueses da época.

Tais empoderamentos serão úteis para apreender neste momento inicial desta dissertação como se mostrou desde o seu início as especificidades reflexivas da condição humana no país a partir da identificação de características do sistema político e da inserção da disciplina de Filosofia como fortalecedora desses ideais.

1.1 - Jesuítas e Marquês de Pombal: Breves indícios de uma educação filosófica brasileira

Muitas pessoas pensam que o processo educativo atual na educação pública se desenvolve linearmente e busca orientar os alunos a partir de competências e habilidades pré-determinadas, contudo o que se percebe atualmente é um déficit reflexivo desde os Anos Iniciais, onde tal processo baseia-se na mera transmissão do conhecimento (cópias de textos do “Caderno do Aluno” e/ou de livros), numa expansão quantitativa de doze anos de certo modo precedente de uma história educacional do país, principalmente quando se trata do ensino de Filosofia (a arte da reflexão).

Contudo, conhecer o mundo e a nós próprios não é algo fácil e nos proporciona um aprendizado para a vida na construção de laços sociais únicos. No que se refere o papel da educação Bauman reflete:

À educação também não cabe apontar o que é certo ou provocar sua manifestação. Em vez disso, é uma questão de incitar a dúvida e estimular a imaginação desafiando desse modo o consenso prevalecente. Há uma tensão entre a retórica e o sentido de missão intelectual. (BAUMAN, 2009, p. 22).

Neste contexto, Bauman nos faz pensar sobre a importância de se incitar a dúvida, ou seja, ela é necessária para que possamos compreender o que acontece na atual sociedade e na nossa vida, proporcionando uma coletânea de ideias e a percepção da disciplina de filosofia sob a ótica do pragmatismo.

A dúvida em si leva-nos ao estímulo da imaginação e através dela podemos encontrar uma proximidade com o viés da liberdade, como complementaria Bauman (2009, p. 23) através de uma aresta um tanto quanto crítica: “assim como para as ameaças e possibilidades que essa realidade traz para as perspectivas de tornar o mundo humano um pouco mais hospitaleiro para a humanidade”. Enfatizando que o objetivo de promover a reflexão, é o grande desafio da Filosofia no Ensino Médio atualmente.

Para tanto, investiga-se, na lógica do referencial teórico os contextos históricos que promoveram a inserção desta disciplina tão antiga nas salas de aula e possibilitou – desde a vinda de Tomé de Souza em 1549 e os primeiros seis jesuítas - um encontro da população brasileira nativa com a reflexão de si perante o próprio mundo. Neste contexto, a filosofia se apresenta como recém-nascida à descoberta do país, através (principalmente neste contexto ideológico jesuíta aqui apresentado) da

necessidade de se contextualizar a inquietação humana sobre a vida e o universo ao qual pertence.

Historicamente, cada civilização buscou encontrar (ao seu modo) a origem da nossa existência e assim compreender o que/quem somos, de onde viemos e para onde vamos, afinal pensar sempre fez parte do ser humano, mas refletir sobre tais assuntos amplifica tal capacidade e nos eleva a um estágio quase que compreensível sobre o sentido da vida.

Para tanto o ocidente se pautou, através dos gregos antigos, de algumas teorias singulares, as quais foram capazes de distanciar o homem das suas crenças mitológicas e assim subsidiar o início de um “novo mundo intelectual”, pautado em respostas racionais para as questões mais fundamentais.

Um dos modos talvez mais simples e menos polêmicos de se caracterizar a filosofia é através de sua história: forma de pensamento que nasce na Grécia antiga, por volta do séc. VI a.C. De fato, podemos considerar tal caracterização praticamente como uma unanimidade, o que costuma ser raro entre os historiadores da filosofia e os especialistas na área. Aristóteles, no livro I da *Metafísica*, talvez tenha sido o ponto de partida dessa concepção, chegando mesmo a definir Tales de Mileto como o primeiro filósofo. (MARCONDES, 2011, p. 19).

Aristóteles (filósofo grego do século IV a.C – 384-322 a.C), um dos principais pensadores da filosofia dizia que a verdade sempre está à nossa volta e acreditava na filosofia como precursora do verdadeiro saber. Por tal relevância:

O texto de *Metafísica* de Aristóteles surpreende, porque trata dos hábitos (experiência) do conhecimento com um enfoque diverso dos hábitos virtuosos predados na *Ética a Nicômaco*, que visam, sobretudo, a formação do cidadão habituado a agir corretamente para sua felicidade individual e para a felicidade coletiva, também chamada de bem-comum. (BOTO, 2004, p. 302)

Para Aristóteles, o desejo de conhecer é natural a todos os homens, mas para conceber a formação humana em todos os seus níveis de transformação é preciso também compreender a relação entre homem e sociedade e assim almejar o bem-comum, numa formação da própria mudança, num esforço inovador. Neste pensamento, e dois milênios depois, é que a filosofia no Brasil se origina.

A época do Brasil Colônia – principalmente no que se refere a do século XVI até o século XVIII, com a chegada e posterior expulsão dos jesuítas – reflete um período que vai além de uma colonização pautada em conflitos de interesse.

Para tanto, noções sobre as influências do iluminismo na Europa e principalmente na Corte Portuguesa, um despotismo esclarecido através do Marquês de Pombal e as interferências religiosas, simbolizadas pela Companhia de Jesus, foram marcas contundentes de influência para a transformação da educação do país de administração religiosa para estatal, além é claro de se tornar o palco dos principais excertos de filosofia no país.

Este período tratou de ressignificar expressivamente condições históricas favoráveis para uma colonização pautada em perspectivas muitas vezes controversas, mas com certeza significou muito para a inserção do pensamento filosófico no Brasil, afinal, o ensino de filosofia ocorreu quase que concomitantemente à sua descoberta.

Perante um período de drásticas mudanças colonizadoras, os séculos XVI, XVII e XVIII trouxeram transformações pontuais mobilizadas pelos duelos entre Estado e Igreja na emergência de legislar sobre a instrução da colônia. Seus representantes inseriram uma nova forma de se enxergar/executar o “poder colonizador” em analogia ao conhecimento e, as consequências destes impasses refletiram em uma época exacerbada de intrigas, jogos de poder e exploração do sentido de aprendizagem.

A princípio, um olhar breve sobre o século XVI:

No ano de 1539, Inácio de Loyola entregou ao Papa a chamada *Fórmula Instituti*, que oficializava o desejo do grupo ao qual ele pertencia de se tornar uma ordem religiosa apostólica reconhecida pela Santa Sé e apresentava os principais preceitos que guiariam essa missão. A aprovação do *Sumo Pontífice* não ocorreu de imediato e apenas em setembro de 1540 é que o Papa Paulo III assinou a bula *Regimini Militantis Ecclesiae*, aprovando a Companhia de Jesus como ordem regular clerical, cuja finalidade era a promoção da mentalidade e vida cristã, a propagação da fé por pregação, exercícios espirituais, catequese cristã, atendimento de confissões, e outras obras de caridade. (TUCHLE, 1971, p. 135).

A ordem católica chamada Companhia de Jesus¹², idealizada e fundada desde 1534, por Inácio de Loyola¹³ foi criada, assim, para enfrentar a expansão do

¹² No dia 15 de agosto de 1534, reunidos na Capela de Saint-Denis, na Igreja de Santa Maria, em Montmartre, fizeram o primeiro juramento de compromisso, inaugurando a "Companhia de Jesus".

¹³ Inácio de Loyola (1491-1566) nasceu em Azpéitia, Espanha. De família fidalga, acabou por seguir a carreira militar, convertendo-se à vida religiosa somente após ser ferido em 1521 no cerco de Pamplona pelas tropas francesas. Estudou humanidades nas Universidades de Alcalá e Salamanca, Espanha, e teologia na Universidade de Paris. Em Roma, fundou a Companhia de Jesus, que o Papa Paulo III aprovou em 1540. Os seus “Exercícios Espirituais” se tornaram, mais tarde, um reconhecido método de evangelização para os católicos, que festejam o seu dia em 31 de Julho (EVARISTO FILHO, 1959, p. 12).

protestantismo que se instaurava fortemente na Europa naquela época, como reforma vigente contra os domínios da Igreja Católica e demorou alguns anos para se consolidar de fato perante a própria Igreja.

Neste cenário do Brasil Colônia e após o fracasso das capitânias hereditárias, em 29 de março de 1549 o governo português criou novos mecanismos de administração/colonização e assim chegaram ao Brasil os jesuítas, trazidos por Tomé de Souza, então governador-geral de Portugal e liderados pelo sacerdote jesuíta português Manuel da Nóbrega, os quais foram enviados com o intuito principal de centralizar econômica e politicamente a colônia (fortalecendo as capitânias contra as resistências indígenas), disseminar a fé católica e, por conseguinte catequizar os “nativos” – índios – que aqui viviam.

Diante das dificuldades encontradas com o regime de capitânias hereditárias, é criado o Governo Geral. Este é o primeiro representante do poder público na colônia, que tinha como obrigação não substituir, e sim apoiar as capitânias, a fim de que o processo de colonização conseguisse um desenvolvimento normal. (RIBEIRO, 1993, p.19)

Almejando tal desenvolvimento, funda-se também, neste período, pelo próprio Tomé de Souza, a primeira capital brasileira – *São Salvador da Bahia de Todos os Santos* (Salvador) – em 29 de março de 1549, uma homenagem a Jesus Cristo, o “Salvador” do cristianismo. Tais dados referem-se à forte influência que a Igreja exercia sobre o próprio Estado e deixa transparecer a maneira como ela conduziria a educação na colônia.

Um ano mais tarde, em 1550,

O Governador Geral doava um terreno a Manuel da Nóbrega, em Água de Meninos, para a construção do primeiro colégio. E aí se funda em 1556 este centro inicial de aprendizado e educação. Claro que a principal preocupação era a da catequese e a de ensinar a ler e escrever. Ao lado da escola primária já apareciam, contudo, os estudos de nível secundário ou normal. A primeira legislação escolar da Companhia, as Constituições de 1559, aplicadas à instalação dos cursos em terras brasileiras, exigia cinco anos para as letras e sete para os estudos universitários de filosofia e teologia. Era privativo da Universidade de Coimbra o estudo de direito civil, o canônico no foro contencioso e a medicina. Por outro lado, formavam-se nos colégios da Companhia não somente mestres, como igualmente licenciados. (EVARISTO FILHO, 1959, p. 3).

Um dos conceitos básicos desta abordagem foi apresentar à população brasileira a possibilidade do estudo filosófico, contudo, de outro lado do processo, merece atenção o foco fundamental em homens de uma classe privilegiada financeiramente e propensos a apoios políticos e religiosos tendenciosos.

O desenvolvimento profissional desta realidade proveu-se, sob o viés educacional de reformulação de teias de significados com a criação de um curso específico de Filosofia.

Segundo Serafim Leite (1948, p. 107):

O primeiro curso de filosofia que se deu no Brasil ocorreu no ano de 1572, no fim dele, o Colégio da Bahia deu o grau de Mestre em Artes (filosofia) aos estudantes de fora; aos de casa também, aos que o mereciam ou se destinavam a Mestres.

Não obstante, em outro relato, Serafim (1937, p. 59) destaca que: “Chegaram a dar graus em Arte (filosofia), no Colégio da Bahia, no século XVI. A primeira colação de grau de bacharel em Artes é de 1575; e do ano seguinte a licenciatura”.

Tais processos histórico-educacionais possibilitaram que:

Em 1576, na Bahia, constituía-se o Colégio com uma classe de instrução pública, duas classes de letras humanas, uma de Artes (filosofia), outra de casos (teologia moral) para os de fora, e ainda outra de teologia para os de casa. (EVARISTO FILHO, 1959, p. 4).

Quanto às “heranças” e diretrizes do trabalho jesuítico:

A implementação se deu por intermédio do *formalismo pedagógico*. Este formalismo consistia na contradição existente entre os princípios cristãos europeus e os ensinados nas escolas e a realidade moral dos trópicos. O formal se contrapõe ao real, existindo um contraste entre práticas e princípios ensinados nas escolas, nos colégios, na Igreja e os efetivamente, vividos na prática. O proclamado está distante da realidade, com isto, aceitava-se que o importante não é ser, mas parecer correto. A estrutura e o currículo do ensino jesuítico. Um ensino livresco, humanista ornamental que trazia as marcas da herança “anti-científica” do *Ratio Studiorum*. Através dele, a classe dominante adquire um verniz cultural que a distingue dos demais; do povo rude, plebe. (RIBEIRO, 1993, p. 87)

Neste linear, quando os jesuítas chegaram ao Brasil e criaram os colégios, mantiveram o conceito de *formalismo pedagógico*. A educação, naturalmente, não era somente escolar, em seus inúmeros níveis de ensino (séries/graus) também se atentava para uma educação não escolar, ou seja, um aprendizado que envolvesse o cotidiano dos alunos fora da escola/sala de aula.

Contudo, tais indícios da filosofia como disciplina no país só apareceram com o propósito político, afinal, neste período todas as colônias pertencentes a Portugal, principalmente o Brasil, eram vistas como extensões necessárias da Corte.

Com o *Ratio Studiorum*¹⁴, de 1586, reformado em 1599, organizou-se o ensino completo dos jesuítas com os seguintes três cursos: de Artes (filosofia e ciências), de teologia e ciências sagradas. O período letivo do curso de Artes era de três anos: com Aristóteles e Tomás de Aquino ocupava-se o primeiro; consagrava-se o segundo à física e ciências naturais, em seus aspectos empíricos ou racionais; e finalmente o terceiro era dedicado à física especial ou aplicada. (FILHO, 1959, p. 4)

Trata-se de um período de grande exploração, principalmente intelectual, no qual os jesuítas construíram os primeiros traços da nossa cultura no que tange à evidência da fé católica no país e o domínio inicial da educação por denominações religiosas.

Por conseguinte, a essência da filosofia (como investigadora e questionadora da vida e do mundo) torna-se atuante, enaltecendo a relação entre teoria (burgueses da época) e prática (colonização dos nativos/índios), onde uns iam estudar nos primeiros colégios brasileiros ou em Portugal e outros se tornariam “escravos” do próprio saber apologético.

As instruções pedagógicas normativas, portanto, se referiam tão somente à ideia de civilidade e conquista, afinal esta característica possibilitava que os nativos fossem facilmente controlados e submetidos ao domínio português, que se utilizava da política e da própria Igreja para exercer a sua autoridade. Perante este universo é que surge um dos ícones mais controversos responsável educação brasileira e administração da colônia.

Coube ao padre António Vieira escrever o primeiro Curso de Filosofia no Brasil, como livro de texto para as lições que proferiu no Curso de Artes (filosofia) nos anos de 1629 e 1632. Tem-se notícia desse fato pela sua correspondência e através de referências de terceiros, mas a obra nunca foi vista posteriormente. (EVARISTO FILHO, 1959, p. 4).

Quase um século mais tarde e após várias lutas para a inserção da filosofia como disciplina no país e da consolidação dos conhecimentos educacionais jesuíticos, houve novamente uma mudança que abalaria os projetos vigentes.

Sebastião José de Carvalho e Melo¹⁵, o Marquês de Pombal e primeiro ministro de Portugal (1750-1777), conquistou, através deste cargo e sob o

14 A *Ratio Studiorum* é uma abreviação para *Ratio at que Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), a qual se trata de uma coletânea que orientava os jesuítas em seu processo de colonização/catequese com regras para uma espécie de sistematização da pedagogia abordada. (FILHO, 1959, p. 5).

15 Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782) foi intitulado pelo Rei de Portugal, D. José I, Conde de Oeiras (1759) e Marquês de Pombal (1770), contudo como ele foi mais conhecido pelo último título vou me referir a ele nesta dissertação por tão somente Marquês de Pombal.

consentimento¹⁶ do Rei D. José I, a liberdade de poder administrar não somente o Estado Português, como também todas as colônias pertencentes a Portugal, inclusive a maior delas, o Brasil. Ele realizou muitas mudanças em vários setores da Coroa e muitas destas decisões afetaram o Brasil diretamente, principalmente na educação.

Com o objetivo de avançar nos progressos industriais lusitanos, o Marquês de Pombal iniciava reformas contundentes, principalmente no que se refere a organizar a administração das colônias e conquistar a confiança do rei.

O Marques de Pombal combateu com firmeza o desanimo e a anarquia em que Lisboa se encontrava. A cidade estava destruída e desorganizada, entretanto Pombal logo se empenhou em organizá-la e reconstruí-la e, com isso, conquistou de vez a confiança ilimitada do rei. (AZEVEDO, 1978, p. 123)

Um dos expoentes da historiografia liberal, Chagas (1875, p.58) diz que: “apesar de seu despotismo ferrenho, Pombal abriu o mais largo caminho às conquistas da liberdade”.

É muito interessante este pensamento de Chagas porque para a educação brasileira, a figura do Marquês de Pombal foi concludente, uma vez que na corte (classe alta da sociedade) a educação era tida mais como um ambiente para aprofundar os convívios sociais e solidificar visões sociais tidas como necessárias à manutenção econômica da época. Nesta medida, a educação não era exclusivamente voltada para a aquisição de saberes reflexivos e sim uma estratégia de civilização dos povos, numa formação para a cidadania. Nesta medida Pombal acreditava tanto nesta “educação para a civilidade”, que tratou de enaltece-la ainda mais no Brasil, em meados do século XVIII.

Nessa perspectiva de uma educação civilizadora, destacam-se a formação moral, entendida na sua dimensão tanto civil quanto religiosa – não necessariamente separadas uma da outra – e a formação para a civilidade que, desde o século XVII, vinha se afirmando como parte do processo de constituição de uma sociedade civil fundada sobre regras e mecanismos de controle. (FONSECA, 2009, p. 17)

Pombal sabia muito bem disso e mantinha o seu foco no fortalecimento de Portugal através de seu objetivo de “civilizar o Brasil” e a serviço do “soberano”/rei D. José I. Tal rei, de cognome “O Reformador”, se auto-intitulava assim pois afirmava ser

¹⁶ Segundo o historiador britânico, Maxwell (1996, p.4), “Pombal se fez da figura de D. José I, um rei que preferiu a ópera e a caça ao governo e após o terremoto de Lisboa, em 1755, deu autoridade completa ao ministro”.

o responsável por muitas mudanças, as quais nenhum outro rei foi capaz de fazer, principalmente no que tange à educação.

Isto porque, enquanto monarca de Portugal, de 1750 a 1777, Dom José I se caracterizou também pela criação de instituições educacionais – inclusive no Brasil - e dizia que o sentido maior de seu reinado era adaptar o país às grandes transformações que a Europa enfrentava naquela época, principalmente as econômicas. Diante dos objetivos políticos, econômicos e religiosos do Marquês de Pombal e sob a influência das ideias iluministas de Kant, Hobbes, Descartes e Bacon, a implantação das *aulas régias* se torna um marco na educação no período do Brasil Colônia.

O modelo introduzido pelos jesuítas de educação fundamentalmente humana se desfaz e as *aulas régias*, portanto, se consolidam.

[...] a palavra *regio* tem um caráter ambíguo, porque, ao mesmo tempo em que remete à figura do monarca, reiterando uma tradição absolutista, que persiste período afora, representa também o avanço que o termo traz, pela contraposição à tradição de ensino por parte da Igreja. (CARDOSO, 2004, p. 182)

Manifesta-se, assim, uma nova maneira de se governar sobre a instrução educacional no país, na qual a colônia fica ainda mais à mercê da Coroa e das vontades do Rei, mas fora de qualquer imposição religiosa.

Neste linear, o Marquês de Pombal, que defendia também tais ideais do rei, mantinha a sua autoridade através de atitudes reformadoras e realizava seus discursos sob os padrões iluministas de civilização e moralidade ditos até revolucionários para a época, o que resultou, inclusive, em certa imposição pela educação formal. Prioritariamente, “[...] o espírito racional era e é universal” (MORIN, 1988, p.85). Este pensamento de Morin nos faz lembrar outra interferência que a Coroa sofria naquela época, que eram os ideais da “universalidade iluminista”, ou seja, no quadro da ilustração europeia, Portugal consumia e depois produzia um certo “pensamento ilustrado”, pois como bom reformista que era, o Marquês de Pombal acreditava na aplicação do ideal iluminista.

Sendo o Brasil a maior colônia de Portugal, o rei almejava adequar tal colônia a todos os ditames portugueses e exercer assim a sua representatividade e soberania. Contudo, para objetivar a modernidade através do iluminismo, Portugal deveria se atentar às mudanças também relativas à Igreja, afinal, instituiu-se também neste período – como um dos alicerces do iluminismo – a secularização, pois nunca foi da

vontade de D. José I, muito menos do Marquês de Pombal que a escola se emancipasse ou fosse induzida para tal direcionamento.

Esta crítica iluminista, sob o conceito de caracterizar tanto os limites quanto as possibilidades fez com que o Marquês de Pombal; se propusesse a repensar o avanço do conhecimento no Brasil, reconstruindo a nacionalidade e atribuindo certo sentido a quem deveria ser de fato o “mestre cultural”, deste modo a Igreja passa a ser um incômodo importante na sociedade colonial e consequentemente um mal para a aristocracia da época.

As reformas pombalinas abrangeram os setores da economia, da política e principalmente da educação. A ascensão do Iluminismo e a crise do Absolutismo possibilitaram a Pombal manter e até aumentar o poder da Coroa Portuguesa.

Outra ação importante do primeiro-ministro de D. José I foi a extinção, via decreto real, da diferenciação que se fazia, desde o início do século XVI, entre cristãos-velhos e cristãos-novos em Portugal. Tal diferenciação, como sabemos, teve início quando os judeus foram expulsos das terras lusitanas e os que ficaram tiveram que se converter, à força, ao cristianismo, sendo conhecidos, a partir de então, como novos cristãos para diferenciá-los dos antigos cristãos. Como também já é conhecido os principais alvos da Inquisição dos tribunais portugueses foram os cristãos-novos acusados de judaizarem, ou seja, de voltarem às suas práticas judaicas e, portanto, renegarem o cristianismo. (COSTA, 2011, p. 71)

A citação acima caracteriza o que inevitavelmente se propagava com muita intensidade no século XVIII, afinal o “Século das Luzes”¹⁷ trazia consigo ideais iluministas que buscavam, dentre outras coisas, guiar a sociedade através da racionalidade e o próprio Marquês de Pombal acreditava neste contexto tanto a ponto de criticar os aspectos de formação política, econômica e social sobre o poder da Igreja e a forma de educação que estava sendo ministrada neste período.

Já se sabia que Pombal não era simpatizante da Companhia de Jesus de seus critérios de “colonização” da nação brasileira, principalmente no que tange à educação de base religiosa.

Para Pombal, não foi mera coincidência que a segunda metade do século XVI marca o início da decadência lusitana, pois Portugal faria parte do plano jesuítico, idealizado por seu fundador, Inácio de Loyola, de instaurar (ou voltar, numa visão iluminista) o período de trevas, ignorância, superstição e submissão ao clero. O domínio que os jesuítas tinham da educação e das

¹⁷ Termo utilizado para descrever as tendências do pensamento e da literatura na Europa. Intelectuais e escritores do período, estavam convencidos de que emergiam de séculos de obscurantismo e ignorância para uma nova era, iluminada pela razão, a ciência e o respeito à humanidade. (MARCONDES, 2007, p. 207).

missões, os aldeamentos indígenas (as reduções, especialmente as do Guairá), a suposta imensa riqueza acumulada pelos jesuítas, com suas fazendas de gado, engenhos de açúcar e doações, a verdadeira rede internacional da Companhia, tudo isso compunha um quadro que Pombal registrava como fazendo parte de um plano que vinha sendo colocado em prática há mais de 200 anos e que era preciso arduamente combater. (COSTA, 2011. p. 74).

Neste momento da história, o Marquês de Pombal volta a sua atenção para a educação e objetiva valorizar mais enfaticamente a ação do Estado sobre ela, em detrimento da ação da Igreja. Para ele, a Igreja (representada pela presença dos jesuítas no Brasil e pela ideologia de formação do “bom cristão”), era um obstáculo ao progresso cultural da colônia, pois resistia às ideias ilustradas que ele tanto defendia. Anos se passaram e durante todo o período Imperial a disciplina de Filosofia persistia sem muitas mudanças significativas, principalmente com a ascendência da Colônia para Reino Unido, através da presença da Família Real portuguesa no Brasil, em 1808.

Contudo esta situação não perpetuou por muito tempo e a educação pública passa a ser, na Primeira República, administrada pelo Estado e conduzida como uma ferramenta político-ideológica. “Com a Proclamação da República, a presença da Filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente”. (ALVES, 2002, p. 24)

Competindo assim ao Estado a administração da disciplina de Filosofia, este, em 1890 pela primeira vez, remove-a do currículo escolar obrigatório e inicia assim um período de adequações constante quanto à relevância ou não da disciplina.

As várias reformas empreendidas nas três primeiras décadas da nascente República do Brasil, de Benjamin Constant (1890) até a de Rocha Vaz (1925), são expressão dessa oposição entre o “espírito literário” e o “espírito científico” na organização da educação escolar. A situação da filosofia no ensino secundário estava condicionada a esse embate, que ora incluía ora retirava a filosofia do currículo. (ALVES, 2002, p. 29).

Assim sendo, novos paradigmas de conformidade surgem, mas com o passar dos anos esta situação se depara com perspectivas diferentes e os pensamentos filosóficos (advindos muitas vezes de influências européias racionalistas, existencialistas, etc.), tem seu apogeu a partir do golpe de Estado de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder.

Paralelamente a este acontecimento, a elite social da época passava a vislumbrar os benefícios do ensino filosófico e as suas intermitências, ou seja, eram

os únicos a estudar matérias específicas da Filosofia, como Lógica e História da Filosofia a fim de construir parâmetros de administração política do país.

Todavia, perante o âmbito da formação das massas e da obrigatoriedade do estudo de filosofia no ensino secundário, mudanças fundamentais ocorrem novamente e, em 1951:

[...] o processo de extinção da filosofia dos currículos dos cursos secundários, que teve início com a redução gradativa do número de horas-aula semanais, se acentuou a partir do momento em que perdeu seu caráter de obrigatória e passou a ser uma disciplina complementar, depois optativa. (SOUZA apud ALVES, 2002, p. 34)

O que percebemos assim é que há um embate sempre presente entre os que defendem a pertinência da filosofia como disciplina escolar e os que a rejeitam.

O período pós 1964, por exemplo, a substituição total da disciplina de Filosofia pelas disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), as quais promulgavam quase que totalitariamente, por meio de seus currículos, os anseios do Estado frente ao poder constituído da época, ou como afirmava Alves (2002, p. 38) mais claramente: “e a sua retirada do currículo passa então a ser cogitada como uma necessidade, em nome da Segurança Nacional”.

Novamente, o poder político toma as rédeas da situação e demonstra historicamente que a filosofia é uma disciplina potencialmente capaz de ampliar a reflexão crítica dos cidadãos, ou seja, pode se tornar uma ferramenta altamente potente para interferir no controle estatal e criticar consistentemente a política retratada na contemporaneidade.

Apesar dos inúmeros protestos contra a extinção definitiva da disciplina, em agosto de 1971, com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), nº 5.692/71, a filosofia novamente é retirada da educação secundária pública obrigatória do país e caracterizada como escopo de um pensamento obstruído pelo sistema político-social da época. A partir destes parâmetros, na década de 80, no Rio de Janeiro, o retorno da filosofia como obrigatória encontra uma efetiva possibilidade de ser adotada novamente como disciplina, através do Conselho Estadual de Educação e sob a ótica exclusivamente dos parâmetros metafísicos do ESN (Estado de Segurança Nacional).

O retorno da filosofia ao currículo nesse contexto – e tudo indica que fez parte da estratégia mais ampla do ESN para a recomposição da sua hegemonia, dado o caráter “subversivo” atribuído à filosofia, sua associação com o pensamento crítico e com a transformação da realidade – ao contrário de ser

um “entrave”, viria referendar o discurso oficial da democratização da sociedade e, com ele o próprio ESN. (SILVEIRA apud ALVES, 2002, p. 49)

O que se percebe claramente é que repetidamente a disciplina se depara com uma repentina mudança sobre a sua permanência ou não no ensino secundário obrigatório, afinal esta nova inserção (nos moldes do ESN) proibia o incentivo à capacidade crítico-reflexiva dos estudantes.

Outras alternâncias ocorrerão a partir desta data, contudo por se tratarem de um âmbito pertinente a cada Estado e praticamente independente da esfera federal, compreende-se nesta dissertação que ficarão mais bem apresentadas a partir do próximo subcapítulo, onde se pautarão exclusivamente sobre o contexto histórico-pedagógico do Estado de São Paulo. Deste modo, seria muito complexo apresentar a propagação da filosofia como disciplina em todos os 26 estados federativos do Brasil (sem contar, é claro o atual distrito federal), então esta dissertação pretende-se investigar “tão somente” o Estado de São Paulo, a fim de expressar por meio de uma pesquisa qualitativa as intermitências da inserção da filosofia como disciplina obrigatória do currículo do presente Estado (contexto *a priori*), em analogia à prática educativa atual (contexto *a posteriori*).

Diante de tantas inserções e exclusões da disciplina à população, nota-se que a filosofia sempre foi vista como disseminadora de reflexões e até mesmo uma ferramenta visionária dos problemas sociais e da administração política, o que muitas vezes provocou os impasses de um saber contínuo para as grandes massas e até um caráter disciplinador por parte dos governos (como, por exemplo, foi o caso dos jesuítas e da ditadura militar).

Por fim, a partir dos dados apresentados neste subcapítulo, percebe-se que todas as influências históricas acima mencionadas promulgaram concomitantemente a formação de um coletivo escolar enriquecido pelos estudos filosóficos e ao mesmo tempo enfraquecido pelos contextos das intensas transformações políticas e consequentemente educacionais.

A filosofia é vista, portanto, como um alicerce enriquecedor na formação de estudantes ávidos por mudanças existenciais e sociais, vinculando uma reflexão consistente acerca das condições que a visão de mundo filosófica possibilita.

1.2. O currículo de Filosofia do Estado de São Paulo: Preceitos formativos de uma sociedade reflexiva

Reconhecer os alicerces que permearam e/ou consolidaram a disciplina de filosofia no Estado de São Paulo e também vislumbrar as mudanças contidas neste processo como parte da realidade da escola e suas mediações pedagógicas, faz-se presente também no objeto de estudo desta dissertação, a fim de explicitar como que o ensino da filosofia pode se tornar algo mais acessível e mais colaborativo (existencialmente) à realidade do aluno de ensino médio, os quais normalmente – além de estarem em uma idade de transição físico-psicológica entre a fase da adolescência e a fase adulta – têm que enfrentar as exigências de um mercado de trabalho que o orientarão para a tão sonhada independência, tornando-os adultos de fato.

De acordo com PECHULA (2005, p. 487),

A disciplina de filosofia, em razão de sua história inconstante e de sua condição facultativa nas escolas de ensino médio, sempre enfrentou problemas em relação à construção de sua identidade, de seu papel e, conseqüentemente, com a elaboração dos conteúdos programáticos, que pudessem lhe oferecer uma certa homogeneidade. Esta problemática colocou e, invariavelmente, coloca a disciplina em uma condição marginal diante das demais. Isso tem provocado uma situação muito diversificada quanto à valorização da disciplina, pautada pela subjetividade junto às diretorias, às escolas, aos professores e alunos.

Compartilhando deste pensamento, esta dissertação se propõe analisar as abordagens históricas que possibilitaram à disciplina de Filosofia consolidar-se no Estado de São Paulo, principalmente observando os conceitos obtidos na escola secundária de massa, afinal a necessidade de uma didática específica e de uma valorização da disciplina e de seu papel em si, se torna aparente.

Para tanto, não há a intenção de se analisar aqui o sentido da filosofia, mas de demonstrar que ela além de ser a disciplina mais antiga a ser estudada no mundo ocidental, ainda se trata de um saber especializado e moldado desde o primeiro filósofo Tales de Mileto (aproximadamente no século VII a.C na Grécia Antiga), em cuja fruição em massa do conhecimento passou aos poucos do senso comum para o senso crítico e ao longo dos séculos ocorreu uma difusão para um público mais leigo, contudo não tão despreparado.

Ou seja, compreender que estas características possibilitaram que a filosofia pudesse ser apresentada ao público além da própria relação cronológica e opositora de *doxa* (opinião) e *episteme* (ciência) fez com que a filosofia se tornasse aos poucos uma espécie de disciplina formativa do caráter reflexivo do ser humano, a princípio de modo histórico e cronológico, mas que trazia fortes influências de um saber mais abrangente e altamente inquietador.

Neste aspecto, contudo, não era garantia de nenhuma validade do conhecimento, tampouco de uma verdade absoluta, tratava-se simplesmente de possibilitar aos homens leigos do contexto histórico-filosófico uma reflexão acerca da própria tradição filosófica no que tange à compreensão de uma ampliação da cultura quando compartilhada com todos.

Isto é,

A tipologia permanece no plano do pensamento que classifica; tem sem dúvida uma função pedagógica, pelo fato de orientar o espírito do principiante para uma esfera de problemas e de soluções; em suma, serve para, numa primeira aproximação, identificar a filosofia, situando-a em um grupo familiar (o racionalismo, o empirismo, etc). Mas a compreensão histórica autêntica começa precisamente no ponto em que esta identificação termina: é ainda preciso passar do tipo racionalista, realista, etc., a uma filosofia singular. (RICOEUR, 1968, p. 50)

A partir deste contexto apresentado pelo autor mencionado acima, para uma primeira aproximação com a filosofia, a ampliação histórica é bem viável, contudo ela se torna fatalmente despreparada aos preceitos sociais se não for adequadamente examinada no âmbito de uma discussão didática de uma sociedade que não a singularize tanto.

Respeitando os riscos de anacronismos, importa compreender também aqui a questão da filosofia no ensino médio, principalmente quando implantada no Brasil, mais especificadamente no Estado de São Paulo, como uma ampliação da própria história da filosofia no país, mas numa abordagem bem diferenciada dos encadeamentos antigos apresentados. Afinal, o público para o qual ela será apresentada é bem diferente, exprimindo os anseios de uma sociedade recém-colonizada e há pouco tempo independente, como já visto no início deste capítulo.

No que abrange o âmbito histórico da inserção da disciplina do Estado de São Paulo, por exemplo, a partir da Proposta Curricular de Filosofia (2010, p. 114):

No final da década de 1960 e início da seguinte, uma deliberação do Conselho Federal de Educação estabeleceu as disciplinas obrigatórias do currículo do ensino secundário e outorgou aos Conselhos Estaduais a

definição das disciplinas complementares. No caso de São Paulo, foram indicadas as disciplinas Língua Estrangeira e Filosofia, e a Resolução nº 7/63 trouxe novidades acerca do ensino de Filosofia, que aparecia como um “supersaber” que devia abranger o desenvolvimento do raciocínio lógico e metafísico. Já nas décadas de 1980 e 1990, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo promoveu processos de discussão e elaboração do currículo de Filosofia do atual Ensino Médio, com a participação de universidades paulistas, publicando versões preliminares de propostas curriculares, ora retomadas.

A fundamentação do ensino de Filosofia no Estado de São Paulo se deve em grande medida aos parâmetros curriculares apresentados tanto pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo, quanto pelas Orientações Curriculares Nacionais para a Filosofia, por tal motivo, esta dissertação pretende investigar os preceitos formativos que nortearam historicamente a filosofia como disciplina do Estado de São Paulo. Uma dessas leis, senão a mais importante, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, observando no Artigo 36,

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: IV - ciências humanas e sociais aplicadas: serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (LDB, 2017, p. 58)

A princípio a lei determinava que fosse apresentado e desenvolvido no aluno – através de competências e habilidades pré-determinadas – o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania”. Desse modo (sob o aspecto da formação do educando) este deveria se comprometer com a cidadania e desempenhar um papel de agente transformador, seja no âmbito social ou político. Este assunto é tão relevante que, já no primeiro capítulo da mesma Lei (LDB, 1996), há evidenciado de modo direto e claro o papel da educação diante do mercado de trabalho e o contexto da formação do indivíduo perante as suas condições de vivência social e manifestação cultural, o que inclui naturalmente, a essência do pensamento filosófico quanto aplicado à educação de jovens do ensino público.

Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições

próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Considerando que tal artigo, principalmente no § 2º abrange todas as disciplinas, cabe enfatizar que a filosofia diante do mercado de trabalho passa a ter um papel importante, pois a disciplina não apenas possibilita uma percepção mais reflexiva sobre o mercado de trabalho, como pode conduzir o aluno para a prática social de modo consciente e responsável, conciliando assim a prática pedagógica do conteúdo com a convivência humana social, principalmente no que diz respeito ao mercado de trabalho.

Por conseguinte, somente 10 anos após a criação da Lei 9.394/96 (LDB) é que a Filosofia se inseriria novamente como obrigatória em todo o território nacional, mais especificadamente com o parecer CNE/CBE nº 38/2006 datado em 07 de Julho de 2006. Mas o Estado de São Paulo, ainda questionaria tal orientação através do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, conforme indicação CEE nº 62/2006 aprovada em 20 de setembro de 2006, tal como Alves apresenta a seguir:

[...] justifica-se a inclusão da filosofia no ensino médio com base na necessidade que as sociedades tecnológicas e o próprio sistema produtivo têm de que o indivíduo seja criativo, com iniciativa própria e capaz de adaptar-se a situações novas etc., o que demanda, uma educação de cunho mais geral e humanista, que prepare indivíduos capazes de colaboração mútua e consciente nesse processo. (ALVES, 2002, p. 96)

Assim como Alves, outros autores serão de grande valia para esta apresentação panorâmica da situação da Filosofia enquanto disciplina formativa do Ensino Médio do Estado de São Paulo e adaptativa aos anseios do mercado de trabalho, principalmente Evaristo Filho, Silvio Gallo e Lídia Maria Rodrigo.

Baseando-se nestes preceitos, percebemos que o:

Contato de espíritos livres, em atmosfera de livre debate e de reflexão crítica, deve a filosofia procurar tornar-se cada vez mais uma ciência rigorosa, exata, como já em 1807 pregava e queria Hegel, abandonando esta vaga e nebulosa inquietação poética e literária. (EVARISTO FILHO, 1959, p. 26).

Ou seja, segundo o filósofo alemão do século XVIII, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), a filosofia deve impor o seu lugar de “ciência rigorosa”, no sentido de se expressar através da própria tradição cultural de uma sociedade vigente e manifestar claramente a sua conduta de espírito livre e propagação da reflexão crítica de um povo e é neste sentido que o Estado de São Paulo vem trabalhando a formação filosófica pública de seus alunos.

Assim sendo, as competências e habilidades propostas pelo currículo são ferramentas de apoio de grande impacto na aquisição necessária dos conteúdos e consequentemente na conceituação dos mesmos por parte dos professores de filosofia, pois capacita a problematização e motiva a argumentar até mesmo os próprios componentes didáticos estudados.

De acordo com a Proposta Curricular de Filosofia do Estado de São Paulo, criada pelo Estado em 2010 (p. 115):

O retorno da Filosofia ao Ensino Médio deve ser entendido como o reconhecimento da importância da disciplina para ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação. Para tanto, é imprescindível a presença, nos programas escolares, de disciplinas que – como a Filosofia – proponham reflexões que permitam compreender melhor as relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, inserir o educando no universo subjetivo das representações simbólicas.

Sob esta ótica, a filosofia se torna uma experiência *no* pensamento e *do* pensamento. “Ora, não há dúvida de que nos plantam árvores na cabeça: a árvore da vida, a árvore do saber etc. Todo mundo pede raízes.” (DELEUZE, 1998, p. 22).

Neste sentido, é possível concordar com o autor quando explora as raízes como sendo as contingências da filosofia frente aos anseios inquietantes dos alunos, uma vez que ela permite colocar em ordem o próprio ato de pensar, onde somos induzidos a criar e recriar a nossa própria versão do pensamento, na medida em que transformamos a nós e aos propósitos da reflexão filosófica, numa necessidade de sensibilização constante do saber.

Por fim, somos nesta analogia plantas ansiando raízes e muitas vezes disciplinas como a Filosofia podem possibilitar – em terrenos férteis – a expansão do pensamento e a análise crítica social e cultural a partir de preceitos educacionais, os quais no Estado de São Paulo se fortificam ainda mais, uma vez que se trata do Estado mais simbólico (em termos de desenvolvimento, referências financeiras e quantidade populacional) do país.

CAPÍTULO II – Análise dos Conceitos do Curso de Filosofia do Estado de São Paulo: Liberdade, Felicidade, Trabalho e Alienação

Refere-se, este capítulo, a uma visão mais aprofundada sobre o currículo de Filosofia do Estado de São Paulo, no que tange às competências e habilidades exigidas e os temas transversais indicados para exploração das análises críticas sociais e principalmente existenciais dos alunos.

A análise dos conceitos principais estudados na 3ª série do Ensino Médio do ensino público como: liberdade, felicidade, trabalho e alienação serão, nesta medida, potenciais formas apresentadas pelo Estado de São Paulo para suprir as possíveis

expectativas dos alunos quanto às suas percepções práticas da Filosofia, norteando-os para reflexões acerca da sua autonomia diante da sociedade a qual pertence.

Para tanto o foco será a análise conceitual do currículo do último ano obrigatório de ensino público do Estado de São Paulo, momento no qual os alunos normalmente se deparam com as responsabilidades de transição para a vida adulta e principalmente, de inserção no mercado de trabalho, seja de modo imediato (logo após o término da 3ª série do Ensino Médio), seja de modo intermediário (passando antes por um estudo técnico ou uma graduação) a fim de lhe possibilitar talvez um posicionamento melhor no próprio mercado de trabalho.

Seria imprudente, no entanto, apenas sugerir nesta dissertação situações hipotéticas de condutas dos alunos diante do currículo de filosofia apresentado, por tal motivo, será realizada uma pesquisa qualitativa sobre este o tema, a fim de escutar os alunos e observar os seus anseios, verificando se de fato os estudos propostos durante as aulas de filosofia foram válidos para o enriquecimento pessoal dos mesmos, impulsionando-os para percepções contundentes sobre o mercado de trabalho e as condições que este oferece para a vida adulta.

Assim sendo, este momento da dissertação caracteriza-se como um capítulo transitório de análise curricular a partir de um contexto histórico (apresentado no primeiro capítulo) e uma projeção para a pesquisa qualitativa de campo (apresentada no terceiro capítulo).

Enfatiza-se aqui que o recorte realizado nesta dissertação sobre a história da Filosofia no mundo ocidental e no Brasil enquanto disciplina em si pretendeu caracterizar tal disciplina muito mais do que uma política de Estado e sim como uma disciplina sólida em um mundo líquido (Bauman, 2009); isto equivale a dizer que por mais que os estudos dos filósofos, suas correntes e seus pensamentos sejam revolucionários e de extrema importância para uma avaliação acadêmica de inserção/manutenção da disciplina, a essência dela – enquanto propagadora de inquietudes e reflexões existenciais – é o que de fato contagia a todos os que se prontificam a estudá-la com mais afinco, ou simplesmente os que permitem que tal disciplina se dissemine na sociedade como norteadora de mentes inquietas.

2.1 – O papel da Filosofia na sociedade de consumo

De modo bem peculiar, a Filosofia em si é uma espécie de mercadoria frente a sociedade de consumo¹⁸, propensa a religar o indivíduo que a busca com a realidade que o cerca, quase que como numa conexão, ligando dois mundos, no caso o mundo existencial com o mundo do trabalho.

Afinal,

As interações do indivíduo com o ambiente que o cerca são ligadas às representações que cada um faz desse ambiente: a própria noção de “realidade” está ligada à percepção/interpretação dos signos responsáveis por constituir as representações que tomam forma na mente humana, ligando representação e significado na constituição da compreensão da realidade. (MARTINO, 2010, p. 159).

Nesta lógica, as conexões entre conhecimento adquirido e bagagem social são fundamentais para a construção de ambientes férteis de reflexão pragmática, onde o foco principal está em articular e procurar entender os diversos “mundos” que nos cercam (pessoal/psicológico e social/profissional).

Percebe-se assim que quando refletimos e executamos a essência da filosofia (inquietação/espanto) podemos ser influenciados por realidades difusoras à nossa, as quais determinam nosso comportamento e atitudes. Ao discutir esse sistema, Ehrenberg (2012, p. 3), esclarece dizendo que:

Apesar de cada indivíduo e cada povo ter as suas identidades e individualidades, (fato inquestionável quando se analisa os aspectos culturais de cada grupo social), no mundo globalizado, ambiente da sociedade pós-moderna, as influências globais sobre a constituição dessas identidades aparece de maneira bastante evidente e crescente [...]. Um dos aspectos que minimiza a diferenciação das identidades das pessoas que vivem em grandes centros urbanos é o consumo, seja de produtos, marcas, ideias ou estilos. A globalização do comércio e a sua divulgação, por meio de ações comunicacionais, despertaram o interesse dos indivíduos por questões semelhantes, que muitas vezes estão relacionadas ao estilo de vida pós-moderno, caracterizado pela velocidade, fragmentação e pelo próprio consumo.

Como a autora acima menciona, o consumo pode vir de algo físico/palpável ou de uma ideia, logo a problemática aqui a ser apresentada é de que a base filosófica na qual em tempos de globalização/pós-modernidade ocorre é a mesma de uma mercadoria.

¹⁸ O conceito da Sociedade de consumo apresentada aqui nesta dissertação é o pautado na obra clássica de Baudrillard (1971): “A sociedade de consumo” que procura estruturar a sociedade pela marca da insaciabilidade, como construtora de ciclos de necessidades/desejos e formadora de um ato consumista constante.

No contexto das análises de Ehrenberg (2012), no século XXI as pessoas pagam por incentivos, motivações, percepções aquém da qual estão acostumadas e principalmente, são influenciadas por qualquer sinal bem feito de que as suas vidas têm algum sentido maior do que simplesmente viver no comodismo. E quer ambiente mais propagador/comunicador destes padrões ideológicos do que uma escola?

Tais análises, ilusórias ou não, são e sempre foram discutidas ao longo da história da Filosofia, sob enfoques diferentes, mas concomitantemente inquietadores.

Desta busca por identidade se encontra o conceito de subjetividade, uma característica individual e ética do ser humano, assim como no conceito complementar da objetividade, definida como uma característica moral e coletiva também do homem. Ao nos remeter às influências destas duas esferas, como pressuposto necessário para a interação, tanto de forma pessoal quanto social, percebe-se que a comunicação nas escolas só se dará através desta relação.

A ideia de “comunicação” implica necessariamente algum tipo de inter-relação nos indivíduos entre os quais algo se constitui como uma ligação definida pela troca interpretativa de signos. Esse contato só pode ocorrer através da ligação entre ambos estruturada por algum elemento. A centralidade da “comunicação” não representa uma maior importância desse momento, mas a *ligação* entre representação e sentido. (MARTINO, 2010, p. 159).

O enfoque de Martino está no fato de que o indivíduo interage com a sociedade em que vive muitas vezes de modo mecânico, sem ânimo, quase sem reação e para gerar significado ao ambiente em que vive sente-se muitas vezes obrigado a mudar algo e assim ressignificar suas vivências, ou seja, já apresenta traços da inquietação filosófica.

Nesta perspectiva, apesar das inúmeras influências sociais que fazem com que o ambiente externo muitas vezes interfira no processo de compreensão destas atitudes, ainda assim o conceito existencial permanece. Tal conceito faz-se ainda mais necessário quando analisado em ambientes como o mundo do trabalho em relação à escola.

Essas são as necessidades atuais que a “construção” da identidade persegue freneticamente; nela o indivíduo se encontra na posição de se reinventar, buscando novas oportunidades de libertar o seu “eu”, fazer escolhas e desenvolver a sua autonomia e a proposta aqui apresentada é a de que talvez a filosofia no currículo do Estado de São Paulo – a partir de competências e habilidades específicas – possa

possibilitar isso. Neste aspecto, percebe-se, que a filosofia não é responsável plenamente por tais aspectos, mas é um caminho possível.

Há uma interação entre a sociedade e a filosofia muito maior que nas décadas anteriores, uma vez que o ser humano, mesmo diante das adversidades, participa como coadjuvante do sistema socioeconômico no qual vive; deste modo, com o intuito de ajudar constantemente e assim não cair na rotina, ele idealiza uma realidade a ser vivida, nem que para isso acabe num processo de alienação e fetichismo da mercadoria. A partir da sua compreensão, o sujeito se liberta do “eu social”, recriando o ambiente autônomo que potencialize novas percepções pragmáticas.

Afinal,

Ao capital interessa o trabalho sob a forma de mercadoria, que surge quando o trabalho concreto se transforma numa parte de um trabalho geral, abstrato. A mercadoria, portanto, objetiva uma relação social; ela é produzida pelo trabalho social, formado pelo conjunto dos trabalhos particulares. Os trabalhos particulares, concretos, atuam como partes componentes do trabalho social apenas através das relações que a troca estabelece entre os produtos, e por meio destes, entre os produtores. (KUENZER, 2002, p. 36).

Nesta medida, o trabalho social apresentado por Kuenzer tem como parâmetro neste trabalho os próprios ambientes onde se promovem as relações sociais e se enfatizam e se estabelecem tais conexões prático-existenciais, os quais são a escola e o mercado de trabalho que buscam, atualmente, proporcionar a satisfação das vontades e dos desejos, sejam estes financeiros ou não.

Um grande exemplo que aborda a discussão da vontade e dos desejos foi a preocupação de Marx quanto ao fetichismo da mercadoria. Para ele, “a mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas; provenham do estômago ou da fantasia” (MARX, 2003, p. 57).

Para Marx tanto a necessidade como a vontade são vistas como sendo propriedades da mercadoria, assim, a própria mercadoria é o que envolve as pessoas, tendo a intensidade estabelecida nesta relação como a única coisa que a diferencia.

Marx afirma que o fetichismo, utilizando a mercadoria, transcende o aspecto da necessidade, logo, o fetiche é objetivo e indissociável do ser humano, sendo a própria fantasia, que segundo Marx, busca constantemente a implementação/modificação utópica do que se compreende por necessário. Assim sendo, o fetiche seria entendido como a extensão da necessidade de se agregar fantasias, vivenciando o êxtase desta relação. O pensamento marxista entende que a

mercadoria, como valor de uso, não possui “nada de misterioso nela”, principalmente quando analisada “sob o ponto de vista de que ela satisfaz necessidades humanas pelas suas propriedades”. Pois, “à primeira vista, a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Analisando-a, vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas” (MARX, 1988, p. 70).

Para Cotrin e Fernandes (2010, p. 149) “fetiche é o objeto que se presta culto ou adoração ou que causa fascinação em um indivíduo”. Ora, o fetiche da mercadoria ao qual Marx escreve é um objeto encantado que parece possuir poderes “mágicos”. Partamos, portanto, de um exemplo marxista (1988, p. 70) para contextualizar esta argumentação:

A forma da madeira, por exemplo, é modificada quando dela se faz uma mesa. Não obstante a mesa continua sendo madeira, uma coisa ordinária física. Mas logo que ela aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa fisicamente metafísica.

Levando essa discussão diretamente para o objeto de estudo deste trabalho, parece correto dizer que um dos objetivos assumidos pela filosofia está em enfatizar como mercadoria as características fetichistas, evidenciando-as e relacionando-as com os desejos do ser humano.

Nesta perspectiva, é a mercadoria que se faz capaz de dar significado à vida do indivíduo, o que possibilitaria a busca por satisfazer suas vontades que daria o poder de transformar a relação como algo necessário. Este é o ponto principal da argumentação sobre o aspecto metafísico utilizado por Campbell (2006).

A filosofia poderia ser pensada como sendo a madeira no exemplo acima, pois ela ajuda a construir a áurea da mesa, ou seja, a ideologia¹⁹ apregoada no objeto que pode ser associada ao valor que se constrói, para que a mercadoria possa ir além de sua própria funcionalidade. Ela não é única fonte de criação da mercadoria, mas é fato que ela pode ser usada para agregar fantasia ao produto, logo, para, no mínimo, perpetuar o fetiche mercadológico, ou seja, a metafísica apregoada em tal sistema.

Entretanto, Aranha e Martins (2009, p. 121) defendem o seguinte pensamento sobre o ideal de uma sociedade inteiramente materialista, defendida pelo marxismo:

¹⁹ Diversos pensadores (EAGLETON (1997); MARX (1974); CHAUÍ (2001); THOMPSON (2000); VIANA (2006)) já discutiram sobre o significado de ideologia, mas segundo Marx (1988, p.45) “Ideologia é o conjunto de representações e ideias, bem como de normas de conduta, por meio das quais o indivíduo é levado a pensar, sentir e agir da maneira que convém à classe que detém o poder. Essa consciência da realidade torna-se uma *distorção* da sociedade, ao apresentá-la una e harmônica, como se todos os indivíduos partilhassem dos mesmos interesses e ideais”.

É interessante observar que a ideologia não é uma *mentira* que a classe dominante inventa para subjugar a classe dominada, porque inclusive os que se beneficiam dos privilégios estão impregnados por ela, e também eles se convencem da verdade dessas ideias.

Não se trata apenas da relação de produtos em si, isto é, do indivíduo com o objeto de consumo (como por exemplo, aulas de filosofia ou palestras sobre sua história), mas da relação do indivíduo com o meio que o cerca. Rubin (1980, p. 52) descreve assim essa relação:

As categorias econômicas expressam diferentes relações de produção entre as pessoas e as funções sociais correspondentes ou as formas sócioeconômicas de coisas. Essas funções ou formas têm um caráter social porque elas são inerentes, não às coisas enquanto coisas, mas às coisas que fazem parte de um determinado ambiente social, ou seja, às coisas através das quais as pessoas entram em certas relações de produção umas com as outras.

A busca por um sentido nesta relação social entre produto e consumidor e entre as próprias pessoas que consomem é o pressuposto principal do pensamento de Rubin (1980). A essência da mensagem transmite a própria ideologia, mas pela velocidade de tal relação, poucas pessoas a compreendem.

O impacto do processo de produção e recepção da mensagem comunicacional faz com que nos deparemos com situações muitas vezes difíceis, que exigem decisões rápidas e, na maioria das vezes, sem tempo hábil para nos aprofundarmos sobre a ideologia e assim, encontramos-nos em um processo de alienação.

Segundo Cotrim e Fernandes (2010, p. 145), “a palavra *alienação* vem do latim *alienare*, ‘tornar algo alheio a alguém’, isto é, ‘tornar algo pertencente a outro’”. O significado se torna ainda mais relevante, quando associado ao processo de exteriorização da criatividade humana, nas palavras de Cotrim e Fernandes (2010, p. 145):

Marx identificou, nesse processo de exteriorização da criatividade, dois momentos distintos. O primeiro seria o da *objetivação*, que se refere especificadamente à capacidade da pessoa de se objetivar, de se exteriorizar nos objetos e nas coisas que cria, o que é algo próprio do saber-fazer humano. O segundo momento, para o qual Marx reserva o termo *alienação*, seria aquele em que o indivíduo, principalmente no capitalismo, após transferir suas potencialidades para seus produtos, deixa de identificá-los como obra sua. Na sociedade contemporânea, o processo de alienação atinge múltiplos campos da vida humana, impregnando as relações das pessoas com o trabalho, o consumo, o lazer, seus semelhantes e consigo mesmas.

A Filosofia, por sua vez, quando associada corretamente a esta alienação funcional, torna-se além de uma mercadoria, uma ferramenta auxiliadora deste processo fazendo bem o papel de instigar as pessoas a vivenciarem, ao máximo, as lacunas existenciais, afinal quando inquieta-se diante do mundo percebe-se também a realidade sob outra ótica.

A alienação (*Entfremdung*) do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2008, p. 82).

Marx afirma que esta realidade exteriorizada é alienação, onde a própria identidade do indivíduo já não mais tem tanta afeição, mas em posse do objeto de desejo (por exemplo, o saber que lhe possibilita a fuga do sistema) ele poderá se sentir de fato pertencente à sociedade e encontrar condições de liberdade e felicidade.

Segundo Marx (2008, p. 27) “o trabalho alienado é um trabalho de sacrifício, de mortificação. É um trabalho que não pertence ao trabalhador, mas sim à outra pessoa que dirige a produção”. Passamos a ter a dominação do ser humano pela coisa, e é aqui que associamos a Filosofia ao consumo, pois os seres humanos também produzem e se identificam através dele.

Trata-se, portanto, de identificar que dinheiro e mercadoria nem sempre foi capital, eles se encontram diante da relação dos meios de produção e força de trabalho, para além da situação de “servo/escravo”. E essas são as condições fundamentais para a produção capitalista. Portanto, o processo de separação do trabalhador dos seus meios de produção propiciou as relações capitalistas quase que como uma natureza humana. Isto é um processo histórico que remete ao assalariamento²⁰, mas no capitalismo essa característica se torna evidente. O trabalho

²⁰ A partir dos parâmetros de CASTEL (1998), a ideia de identidade social e de integração dos cidadãos se deve ao processo de constituição do trabalho assalariado como eixo estruturador das relações sociais. O trabalho torna-se fundamental na estrutura social e o salário apesar de sempre existir, torna-se conjuntamente algo típico da sociedade capitalista, afinal representa a forma como as pessoas se relacionam num ambiente de segurança e integração, numa espécie de “zona de coesão social”. Segundo o autor: “[...] existe uma forte correlação entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade e nos sistemas que cobrem um indivíduo diante dos acasos da existência” (CASTEL, 1998, p. 24).

assalariado se torna ao longo dos séculos o “grande trabalho” por excelência e o processo histórico de separação foi a base do processo de acumulação primitiva²¹.

Logo, toda tradição tende a se conservar e para que se “rompa” certa institucionalização é necessária a mudança. As necessidades/desejos não eram mais construídas como são hoje. Atualmente, através do consumo, as necessidades/desejos são construídas para incentivar a sociedade de consumo e fortificar a cada dia mais o sistema capitalista vigente (GALLO, 2006).

A ideologia passa a dominar todos os nossos atos. Quando nos convencemos da verdade dessas idéias, passamos agir inconscientemente guiados por elas, ou seja, o corpo de idéias constituído atravessa nosso pensamento sem nos darmos conta e passamos a desejar o que o outro determina: quando compro um sabonete ou um creme dental, estou fazendo uma "escolha" que me foi determinada pela propaganda. Quando voto num candidato a prefeito, estou fazendo também uma "escolha" determinada pela propaganda pois, na democracia representativa, os discursos são construídos de forma ideológica para convencer o eleitor de que aquele candidato é o melhor. Não foi por acaso que o filósofo Herbert Marcuse afirmou que na sociedade, os políticos também se vendem, como sabonetes. (GALLO, 2006, p. 2).

Trata-se de um sistema de ideias, uma ideologia tão proeminente capaz de induzir as próprias escolhas do indivíduo e possibilitar a ele meramente a ilusão da escolha, ou seja, muitas vezes as pessoas são conduzidas a acreditarem que pensam por si só, contudo sofrem influências constantes para tais escolhas.

Nesta medida, a analogia feita por Gallo – na citação acima – nos mostra o quanto a ausência de reflexão pode ser danosa à análise crítica diante das circunstâncias da vida, uma vez que o indivíduo que não reflete, muitas vezes, pode ser conduzido pelas massas.

A disciplina de Filosofia, por sua vez, pode ser capaz de inserir o aluno no senso crítico e fazê-lo encarar o senso comum como um ambiente de reparações constantes e principalmente, de grandes influências externas.

Jolivet (1990, p. 219) descreve o que ele chama de “eu-objeto” e “eu-sujeito”:

A distinção do “eu-objeto” e do “eu-sujeito” é fornecida pelo próprio senso comum. Quando dizemos: “Eu me tornei diferente do que era”, opomos um “eu-sujeito”, que não mudou, a um “eu-objeto”, que sofreu uma certa evolução. O “eu-objeto” deve, então, ser definido psicologicamente como o

²¹ A acumulação primitiva é uma “acumulação que não decorre do modo capitalista de produção, mas é seu ponto de partida” (MARX, 2011, p. 827). “O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho [...] O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos (MARX, 2011, p. 828).

conjunto de conteúdos da consciência: funções, ideias, imagens, sentimentos, percepções, tendências, emoções, lembranças etc. O “eu-sujeito” é o sujeito ao qual atribuímos todas as modificações do “eu-objeto”.

O “eu-sujeito” é, portanto, o próprio ser humano, em sua particularidade e espírito subjetivo, ou seja, o seu potencial de exercer a filosofia em si; já o “eu-objeto” são as influências que ele recebe, as suas vivências, tudo ao seu redor o afeta, tudo o que o “eu-sujeito” irá vivenciar, como o mercado de trabalho e as pressões relativas a ele.

O problema é que o ser humano se vê a cada dia mais propenso a vivenciar mais o “eu-objeto” como real do que o “eu-sujeito”; afinal, aparentemente todas as pessoas possuem os mesmos objetivos de vida, os mesmos ideais e assim fazem as mesmas coisas, querem as mesmas coisas, vivem vidas de alienação, principalmente quando se trata das pressões a serem enfrentadas no mercado de trabalho.

O trabalho, substância do valor, assume também a forma de mercadoria, tendo duplo caráter: - como dispêndio de força humana de trabalho; nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias; - como dispêndio especial de força humana, para determinado fim; nesta qualidade de trabalho útil concreto produz valores-de-uso. (KUENZER, 2002, p. 36).

Em analogia ao pensamento sobre valores-de-uso e como afirmou o filósofo alemão Max Horkheimer (2000, p. 141): “quanto mais intensa é a preocupação do indivíduo com o poder sobre as coisas, mais as coisas o dominarão, mais lhe faltarão os traços individuais genuínos”. Caímos assim na lógica de um sistema onde não é mais necessário ser, tampouco importa se possuímos objetos de valor monetário que instigam o desejo alheio de modo até de induzir as outras pessoas à inveja; ser e ter algo já pertencem a uma realidade passada. Hoje somos alienados pelo ato de parecer, porque a lógica baseia-se na impossibilidade de que todos possam consumir o que quiserem. Isso conduz o indivíduo a parecer possuir algo para pertencer a um determinado grupo.

Só através da reconquista criativa dos espaços públicos, do interesse pelo público, a filosofia poderá ser um lugar de valor cognitivo, útil para pensar e agir significativa e renovadoramente na vida social. Vincular a filosofia com a cidadania requer ensaiar um reposicionamento na sociedade, tentar a reconquista imaginativa dos espaços públicos, do interesse pelo público. (CANCLINI, 1996, p. 68).

O reposicionamento ao qual o autor menciona é aproximar o conceito de identidade reflexiva dos indivíduos diante as esferas públicas, afinal vivemos

atualmente a era da ostentação, numa sociedade de consumo que desvaloriza muitas vezes o espaço público (principalmente no que tange o ambiente escolar). Neste aspecto:

A esfera pública é esse espaço de aparência que faz comparecer o ser humano no espaço público revelado pelo discurso e pela ação e que apenas existe enquanto os homens se reúnem. O palco da revelação do ser humano é esta esfera da aparição e do visível onde a pluralidade se firma numa “fenomenologia do aparecer” e em que a visibilidade subordina a invisibilidade. O comparecer à aprovação dos outros inclui também um co-aparecer uma vez que o fenômeno da aparição é recíproco: aqueles aos quais eu me dou como figura, também me são oferecidos ao meu olhar. Nesta medida, ser um agente de discurso e de ação traduz no homem a dimensão de *ator*, entendido como atuante e simultaneamente como aquele que se representa a si, isto é, que re-apresenta, que torna presente a sua pessoa. Na concepção grega existe evidentemente uma circularidade entre ator e espectador, pois aquele que se mostra é também aquele a quem outros se mostram. Ser ator envolve ser espectador, observar; mas observar relaciona-se com o aparecer e com o ser ator, já que a condição para se observar passa por se fazer incluir na cena da representação. (MATEUS, 2011, p. 26).

Tal afirmação se faz parecer verdadeira principalmente quando pensada à luz de como chegamos a conhecer “alguma coisa” e a escola, enquanto ambiente de conscientização sobre as relações sociais e as influências políticas pode ser um destes caminhos, afinal, a educação prepara os “futuros líderes” do mercado.

A função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, na reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital “pinçar”, na expressão de Gianotti, de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo. (FRIGOTTO, 2010, p. 151).

A lógica fetichista, como a pensada por Marx, pode construir uma forma de conhecimento neste contexto, onde o ser humano aprende a ser quem é através daquilo que deseja possuir e se deseja o aprendizado filosófico e as respostas essenciais da vida, então talvez o seu objeto/mercadoria pode lhe propiciar alternativas de “fuga” das alienações que o mundo do trabalho lhe condiciona, ou seja, ser produtivo.

Trata-se de um encanto, um envolvimento entre o indivíduo e o trabalho, compreendida com a tríade marxista: mercadoria, dinheiro e capital, envoltos pelo relacionamento das esferas da produção.

Desse modo, o fetichismo está na esfera da aparência, que reluz uma fascinação pela mercadoria e que pode condenar o indivíduo a se tornar dependente

do consumo e nesse aspecto verifica-se a limitação do ser humano do desejo e da vontade de consumir, e não da mercadoria em si.

Como diria Marx (1985, p. 327):

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colméia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colméia em sua mente antes de construí-la com a cera.

A filosofia, nesta perspectiva, propicia uma reflexão contundente, capaz de planejar as dimensões futuras da existência do indivíduo, seja no ambiente escolar ou no mercado de trabalho, pelo simples fato de sua “matéria prima” ser a própria mente humana e todas as complexidades e intermitências que esta possui a fim de explorar condições inimagináveis.

2.2 – Filosofia na escola: relações de poder e construção do sujeito

Numa perspectiva filosófica de universo cultural/tecnológico/existencial, possuímos a necessidade de atribuir um sentido às nossas vidas em meio ao caos que nos cerca, de construir certo controle sobre a nossa liberdade e de tomar as melhores decisões, almejando consequências não tanto perturbadoras, contudo certas relações de poder podem tornar-se coercitivas, afinal o mundo está a cada instante mais amplo e volátil e as nossas percepções ficam um pouco difíceis de serem tangíveis (BAUMAN, 2009).

Diante desta fragilidade de equilíbrio nos vemos propensos a repensar as nossas “certezas” e ressignificar nossas condutas a fim de reconstruir totalidades sobre o que realmente nos importa, uma vez que o mundo que conhecemos hoje já está tão efêmero (BAUMAN, 2009) que se não nos adaptarmos seremos “comandados” a todo instante.

A fim de evitar tais “indução atitudinais” e almejando um equilíbrio entre a nossa “função” potencial e capacidade efetiva em relação ao âmbito escolar, os textos do filósofo Michel Foucault (1926-1984) e suas reflexões sobre poder e conhecimento desperta-nos certo interesse pragmático.

O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. Essa razão, no entanto, não é suficiente, pois, na

realidade, deixa sempre aberta a possibilidade de se procurar reduzir a multiplicidade e a dispersão das práticas de poder através de uma teoria global que subordine a variedade e a descontinuidade a um conceito universal. (FOUCAULT, 2007, p. 12).

Neste aspecto, como não observar a escola, principalmente no fim do ciclo estudantil (3ª série do Ensino Médio) como um ambiente totalmente adento de grandes concentrações de trocas de poder e ao mesmo tempo compreensões contínuas de diversidades e fundamentações esparsas que se apoiam sobre estruturas permanentes: do ambiente escolar para o “mundo do trabalho”.

O poder estaria esparramado por todo o tecido social, formando redes de poder que se constituem muito mais da [...]

ação e das correlações de força que se materializam em meio à multiplicidade de indivíduos que se fazem sujeitos justamente através da relação de poder do que da ação unilateral de um soberano que exerce despoticamente o poder. (GALLO, 1997, p. 106).

O que torna, portanto, proeminente é o jogo das relações de poder na escola, até mesmo como constituição de disciplinarização, uma vez que o poder passa pelos alunos, já que eles são seres de transmissão e recepção, portanto, podem suscitar aceitação, submissão ou até mesmo reforma.

Ou seja, o poder não está localizado, tampouco institucionalizado no ambiente escolar, mas sim no convívio dos indivíduos que através da escola desempenham suas relações de poder e exercem comportamentos e pensamentos a partir de determinados padrões.

Segundo Foucault, ambientes como o das escolas – que são relações constituídas de poder – estabelecem também certos “discursos de verdade”, os quais socialmente são propagados através de comportamentos, linguagens e valores, capazes de aprisionar os indivíduos que estão nele inseridos.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros (...), os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 2007, p. 12).

Nesta perspectiva, as aulas de Filosofia possibilitam aos alunos reflexões a partir da ótica foucaultiana, onde se discutem as repercussões na vida dos indivíduos que formam a escola e principalmente, suas expectativas diante de conceitos homogêneos e dominantes.

Afinal, quem é este aluno (sujeito) a ser analisado, um estudante ou um mero corpo diante das instâncias das “verdades” declaradas e até decoradas na escola? Percebemos que muitas vezes a sociedade se “molda” no ambiente escolar de modo a “coleccionar consentimentos” de carácter próprio até mesmo às relações de poder.

Foucault se difere de muitos outros pensadores, inclusive do próprio Deleuze basicamente porque para ele é fundamental analisar as relações de poder diante o sujeito.

Deste modo, o sujeito de conhecimento, quando anuncia uma verdade para si, a “joga” para o âmbito do universal, ou seja, considera o seu conhecimento válido para todos. E não é exatamente isso que a escola ao longo dos séculos se propôs a fazer? Se articular entre sociedade (macroestrutura) e indivíduos (microestrutura) e “conduzir” mentes e corpos para máscaras sociais e comportamentos de sujeitos ativos.

Refletir sobre tais elementos de articulação será, para tanto, a base dessa pesquisa, principalmente no que tange as aulas de Filosofia e o seu propósito de conduzir “sujeitos de senso comum” a uma imersão sobre a essência do mundo crítico e abrigar mentes inquietas, de modo a reconduzi-las para uma nova percepção de mundo (nem que utópico).

O filósofo Foucault não busca definir o sujeito, ao contrário, ele o recontextualiza a partir de uma construção social e histórica do papel que ele exerce em sociedade, ou seja, numa relação de se manter e ao mesmo tempo se reconhecer como parte da ação que o envolve.

Um sujeito de ação diante das relações de poder a qual pertence também é um sujeito que percebe o meio em que está inserido e que compreende que certas atitudes são suscetíveis e factuais até mesmo inerentemente às tuas vontades, afinal, “o que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível” (FOUCAULT, 2002, p. 73), e, aceitando isso, percebemos o quão as condições de possibilidade envolvidas são importantes para o deslocamento fundamental de uma investigação sobre o próprio poder, suas limitações constantes e suas contingências.

Investigando as intermitências do sujeito, podemos imaginá-lo como um conjunto de ações possíveis, mas antes devemos analisar como a sua “servidão

voluntária”²² exercerá e qual será a sua importância na construção de um sujeito autônomo e livre, afinal,

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. (FOUCAULT, 2007, p. 244).

Uma vez que não há liberdade em ambientes saturados, a escola em si deve propiciar uma condição de propagação do livre devir sem imposição ou confronto, como um suporte quase que permanente para abstrair o poder coercitivo e confrontá-lo a um poder autônomo, de liberdade e até de condição existencial. O que significa que, por mais que a liberdade seja uma condição ilusória diante das causalidades das relações de poder, ela pode parecer plena em ambientes propícios para a sua precondição.

E que ambiente mais propício para falar sobre a liberdade e sobre tais condições existenciais do que uma aula de Filosofia, sob os muros “prisionais” das salas da escola? O caráter próprio da essência das reflexões neste meio está, para tanto, nas circunstâncias implícitas, nos impedimentos absolutistas e ao mesmo tempo na efemeridade de ações limitantes.

Podemos dizer que todos os tipos de sujeição são fenômenos derivados, que são meras consequências de outros processos econômicos e sociais: forças de produção, luta de classe e estruturas ideológicas que determinam a forma de subjetividade. Sem dúvida, os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação. (FOUCAULT, 1995, p. 236).

O trecho destacado acima almeja orientar-nos para percepções ainda mais abrangentes e significativas, a fim de que percebamos quanto os certos discursos em sala de aula também são capazes de desempenhar um papel simbólico ou até efetivo no interior de um sistema estratégico, no caso o educacional.

Em um ambiente de delegações e discursos, o elemento dispositivo estratégico se trata da utilização de mecanismos e conjuntos constantes de

²² A relação de poder e a insubmissão da liberdade, segundo Michel Foucault, não podem ser separadas, por isso o autor afirma que: “o problema central do poder não é o da “servidão voluntária”, mas da intransigência da liberdade”. (1995, p. 244).

cooperação, cujo confronto é necessário, considerando a dissolução prévia das variáveis.

Uma destas hipóteses seria pensar a distribuição dos corpos no espaço. Foucault (2005, p. 125) diz que “o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob o olhar do mestre (...)”.

Tal estrutura procura administrar vidas de modo organizado, padronizado e altamente disciplinar, local onde, constantemente controles são impostos e atitudes individualizadas são constrangidas. Contudo, certas “brechas” do sistema possibilitam atividades diferenciadas e alternativas de “libertação dos corpos” através de desvios de comportamento.

Por exemplo, para compreender as relações de poder, Foucault afirma que, nas sociedades ocidentais, o poder é produzido a partir de três tecnologias distintas: poder de soberania²³, poder disciplinar e biopoder²⁴, contudo nos concentraremos no conceito de poder disciplinar para estabelecer um vínculo mais direto com o proposto neste texto.

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. (FOUCAULT, 2005, p. 164).

No livro - *Vigiar e punir* – Foucault analisa esse processo de “fabricação do indivíduo” através da disciplina como algo constante, contudo extremamente cautelosa. Segundo ele, a disciplina tem o papel de produzir *corpos dóceis*²⁵,

²³ De modo conciso, este poder é visto por Foucault (2005) como o mais cruel, pois as vidas dos súditos culpados por algum crime ficam na mão no soberano, que materializa no corpo a pena do condenado, utilizando do suplício (castigos que causavam grande sofrimento) para isso. Este poder pertencia normalmente à monarquia.

²⁴ A concepção de biopoder apresentada por Foucault (2005) estabelece que o poder não tem localidade como uma propriedade, pelo contrário, é relacional e circula entre os indivíduos, logo “[...] jamais é apossado como uma riqueza ou um bem”. (FOUCAULT, 2005, p. 171). Ele em si é a verdade. Assim, biopoder se define como: “[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

²⁵ Compreende-se o conceito de *corpos dóceis* a partir da visão do autor (FOUCAULT, 2005, p. 118), quando afirma: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

moldados a partir das necessidades sociais, neste caso corpos estudantis que ao mesmo tempo em que são exercitados também são altamente submissos. Ou seja, por meio da disciplina a produção exerce altamente o seu papel, tornando os corpos conformados e obedientes.

Neste linear, observamos que a escola por si só já é um ambiente bem perturbador a partir das condições sócio históricas e até mesmo estruturais nas quais se insere, uma vez que – de modo físico – prende o aluno, ao invés de libertá-lo. Logo as possibilidades de liberdade que envolvem os alunos no ambiente escolar se tornam essencialmente antagônicas em aulas que as propagam, como as de Filosofia, uma vez que inevitavelmente até mesmo as condições de liberdade idealizadas nas aulas não condizem com o conceito de liberdade vivido dentro de uma sala de aula que, normalmente, se assemelha a uma prisão.

As condutas tornam-se, na escola, o conforto das adversidades, a constituição dos mecanismos provenientes das relações de poder e a transformação necessária para a anulação ou intensificação das iniciativas de liberdade quase a todo instante.

Por conseguinte, a partir dos questionamentos apontados, o professor sendo um agente do conhecimento, deve nortear/conduzir os seus alunos para uma liberdade que aparecerá como condição transitória e determinante nos espaços que os *corpos dóceis* habitam, já que a disciplina é também a arte das distribuições e das conduções humanas.

A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do “governo”. (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Deste modo, a liberdade pode ser também um meio de condução, cujo agente motor é o professor que propaga as suas ideias e intensifica os seus ideais para além da “disciplina” a partir das mentes inquietas e altamente “fertilizantes” de seus alunos, os quais muitas vezes absorvem intenções de mudança e anseiam constantemente por vínculos efetivos neste processo e que poderão inclusive ser levados para a vida.

Isto ocorre porque ser livre, se tornar livre ou conquistar a liberdade são características distintas que permeiam a mente de muitos que vivem no “pisso da

escola”, contudo poucos sabem como afrontar adequadamente e com afinco as probabilidades desse “agir libertário”.

Afinal, as responsabilidades de tal atitude são muito grandes uma vez que exigem certa autonomia dos indivíduos que se prontificam a executá-la de modo consciente, indivíduos modernos como diria Fonseca (2003), capazes de explicitar suas opiniões de modo contundente e participativo perante a sociedade em que vivem e tal aspecto exprime também as relações de poder nas quais estão inseridos e consequentemente envolvidos.

Nessa atualidade aparece o indivíduo moderno, produto de uma tecnologia, constituído enquanto objeto de saber e resultado das relações de poder, marcado pela docilidade e utilidade que justificam o processo de sua constituição. (FONSECA, 2003, p. 74).

O sujeito moderno é também o espelho das relações que estabelece e das suas “estratégias de poder”, as quais justificam as suas intenções. Fazer funcionar tais estratégias em meio ao caos que nos rodeia e em dias de intervenções sociais é um tanto quanto intimidador, mas a existência da própria liberdade nos conduz a um desenvolvimento das nossas potencialidades.

A partir do pensamento de Fonseca (2003), compreende-se que esta percepção destinada a “obter uma vitória” só indicia, contudo, que a batalha entre as relações de poder são suposições constantes nos ambientes coletivos e, a escola, sendo uma “formadora social”, deve organizar com mais afinco os ambientes que progressivamente entrecruzam o âmbito da liberdade, até porque em seu “pertencimento governamental”, ela se constitui como instituição política e ideológica transformadora e isto por si só é uma condução da própria essência de poder.

Assim sendo, uma vez que onde há poder há sempre uma resistência pela disputa do poder e, quando entendemos as relações humanas, compreendemos também as relações de poder as quais todos estão inseridos, o indivíduo foi e é a matéria prima do poder, logo ele está em todo o lugar onde a sociedade atua, transformando-a e possibilitando vertentes de apreciação e modificação no comportamento das massas.

Por fim, a escola possibilita um ambiente altamente ativo nestas relações de poder e é capaz de fazer com que o poder seja mais criador do que repressivo, ou seja, pode propiciar aos alunos situações de impulso e um alicerce consistente na construção de uma criticidade reflexiva frente às relações de poder em si.

CAPÍTULO III – Quando o *a priori* encontra o *a posteriori*

Este capítulo da dissertação pode ser considerado um “divisor de águas”, no sentido de que procura aproximar o conteúdo *a priori* estudado em sala de aula durante as aulas de Filosofia, com a realidade do aluno, de modo a ouvi-lo, questioná-lo e observá-lo para que assim percepções sobre o currículo possam ser levantadas de modo prático e contundente.

Para tanto, estabeleceram-se alguns critérios de execução desta pesquisa qualitativa, a qual almejasse especialmente escutar o aluno com afinco e buscar perceber nele as ideias que foram ou não confrontadas com os ensinamentos da disciplina de Filosofia em sala de aula. Desse modo, uma percepção *a posteriori* se torna essencial e procura trazer ao aluno uma visão mais clara sobre os seus ideais de vida e suas condutas associadas à sociedade em que vive.

Neste linear, o tipo de pesquisa escolhido foi a qualitativa, pois se norteia a partir do envolvimento de aspectos mais subjetivos analisando os anseios dos alunos, uma vez que tais alunos e a relação social que estabelecem não é algo que se possa observar com neutralidade, objetividade e/ou distanciamento, de outro modo, é um ambiente que necessita de envolvimento pessoal, de análise existencial e principalmente de observações a respeito do que é vivido/absorvido e não simplesmente aprendido/apreendido na escola.

E, através destes estudos preparatórios para esta pesquisa, apliquei um olhar mais assíduo sobre os conceitos transversais de liberdade, felicidade, existencialismo,

discriminação, vida adulta, etc. em analogia ao mercado de trabalho diante dos quais as escolas pesquisadas pertencem.

Trata-se, portanto, de um momento prospectivo, que busque explicitar por meio da prática docente os impactos das competências e habilidades curriculares apresentadas em sala de aula com a realidade vivida pelos alunos na sociedade a qual pertencem.

Por tal motivo, esta dissertação se propôs a analisar nesta pesquisa qualitativa quatro (4) escolas em específico, duas de regiões periféricas (Escola B – Campinas/SP e Escola C – Conchal/SP) e duas de bairros familiares, onde os pais são mais ativos/participativos na formação educacional dos seus filhos (Escola A – Campinas/SP e Escola D – Conchal/SP).

A escolha destas escolas, assim como retratado brevemente na introdução desta dissertação, se deu por uma questão pessoal, uma vez que em três delas eu já lecionei/leciono a disciplina de Filosofia e conseqüentemente conheço um pouco mais a realidade dos bairros e dos alunos envolvidos.

As escolas centrais/de bairro (Escola A – Campinas/SP e Escola D – Conchal/SP) trata-se de escolas que procuram envolver os alunos nas aulas e eles se sentem pertencentes à escola, valorizando-a.

Contudo, as escolas de regiões periféricas (Escola B – Campinas/SP e Escola C – Conchal/SP), de mais difícil acesso e de condições socioeconômicas mais inferiores que as demais apresentadas, não trazem com tanto êxito ao aluno um pertencimento à escola e estes muitas vezes tentam fugir dela e/ou destroem janelas, portas, etc. São, portanto, escolas que nos remetem a ambientes mais opressores e a maioria dos alunos se sente ainda mais preso dentro delas.

Tais características foram obtidas através de uma análise dos PPP – Projeto Político-Pedagógico das escolas envolvidas em concomitância com as interferências do bairro ao qual pertencem. Sob muitos aspectos (os quais serão apresentados mais detalhadamente no subcapítulos posteriores), as escolas de regiões periféricas e as centrais apresentam características distintas, mesmo quando analisadas diante de uma cidade do interior e uma metrópole, uma vez que a realidade social a qual os alunos estão envolvidos também propicia uma vivência escolar refletida sob estes mesmos padrões sociais.

Estas considerações foram obtidas mais contundentemente através da pesquisa de campo, na qual os alunos expuseram as suas percepções a respeito da

realidade escolar a qual pertencem e assim puderam ter um momento propício de reflexão.

Enfatizando também que envolvi apenas a população dos alunos da 3ª série do Ensino Médio das quatro escolas públicas do Estado de São Paulo apresentadas anteriormente e organizei como procedimentos específicos, sete (7) etapas: 1) Realizar um levantamento teórico sobre o tema, 2) Elaborar um questionário/vídeo, 3) Fazer um projeto-piloto e ajustes do questionário, 4) Explicar e aplicar o questionário/vídeo, 5) Analisar as respostas obtidas, 6) Debater os resultados obtidos em analogia ao referencial teórico e 7) Elaborar relatório com resultados e conclusões.

Portanto, este capítulo trará uma análise desses resultados, apresentando percepções contundentes de execução do questionário realizado e da pesquisa qualitativa em si, observando cada procedimento e apontando vertentes de reflexão a partir das respostas obtidas em paralelo ao currículo estudado e analisando as visões das escolas sob tais perspectivas através do PPA – Plano Pedagógico de Ação do quadriênio 2016-2019.

3.1 – Democratização do saber filosófico: um pensamento racional e relacional nas escolas

Como refletido nos capítulos anteriores, ao longo dos anos a escola tem sido o palco de grandes manifestações culturais e sociais, principalmente após a inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias no currículo do Ensino Médio (Anos Finais) do Estado de São Paulo e, tais mudanças tendem se transparecer nos anseios dos corpos – discente, docente, gestor, etc. - logo podemos perceber que quem constrói uma escola são as pessoas que vivenciam – às vezes grande parte das suas vidas – o “pisso” escolar, ou seja, constroem a organização escolar e se reconstroem nela.

Na linha de raciocínio de Boaventura de Souza Santos (2000), as pessoas têm direito a serem iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a serem diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades. E entre igualdades e diferenças visualizamos a escola como um ambiente de encontros e formações, não apenas acadêmicas, mas existenciais e democráticas em si, na ambição do desenvolvimento de uma humanidade em termos de um pensamento racional e relacional.

Nesta perspectiva, a escola exprime um ambiente de interação social de uma parcela que ativamente está envolvida com os estudos, mas uma parte tão significativa que é capaz de transformar todo o resto. Para tanto há grandes desafios que surgem constantemente, principalmente os que norteiam o comportamento humano, afinal não há como fazer com que todas as pessoas envolvidas pensem iguais e isto se ainda assim ocorresse, seria na verdade uma catástrofe.

Afinal, muitas mudanças ocorrem a partir de premissas de adesão, seja por parte dos educadores, seja por parte dos gestores, dos alunos e até da sociedade que cerca a escola, nesta medida “a educação escolar deixou, então, de gravitar em torno da sabedoria do mestre que ensina, tendo seu ponto referencial mais fundamental nas carências do aluno que aprende.” (RODRIGO, 2009, p.21).

As diferenças são necessárias, portanto, para compreendermos as igualdades e construirmos identidades, neste âmbito, a escola se torna também um ambiente de formação de caráter, valores sociais e éticos, de cidadania e orientação moral constante, demonstrando que nenhuma pessoa é superior ou inferior à outra, mas sim diferente e que exatamente por existir esta diferença é que é tão necessário existir o respeito.

A partir desta linha de raciocínio – da Filosofia como formação também moral do aluno – constrói-se então a base desta metodologia de pesquisa, pensar a escola como formadora de novos significados aos conteúdos em todas as disciplinas (atualmente através das Propostas Curriculares), contextualizando-os com a realidade social e econômica do bairro que a escola está inserida e compreendendo a necessidade de certas mudanças na prática cotidiana a fim de aprofundar sobre questões entre cultura e educação em si.

De uma concepção reducionista da cultura que privilegia as dimensões artísticas e intelectuais passa-se a uma perspectiva mais abrangente, para qual a contribuição dos antropólogos é especialmente significativa, em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo o grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar etc. (CANDAU, 1999, p. 61).

E quer um ambiente mais propício a tantas mudanças estruturantes como a escola? Nela ocorrem as expressões humanas mais naturais existentes e ao mesmo tempo as mudanças mais significativas de serem exploradas uma vez que é potencialmente na escola que grande parte da população se forma cidadã e transforma a sociedade ao seu redor.

Complementando tal visão com Freire (1996, p. 36):

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que mataram meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (...)

O autor demonstra em suas palavras o quão é necessário o respeito às diversidades ao longo da nossa história e o quanto vivenciamos práticas preconceituosas como se fossem “normais”, banalizando até mesmo a condição de “ser humano”, no sentido de ser empático e se colocar no lugar do outro nas inúmeras circunstâncias que isso impõe.

Por tal motivo precisamos ir além, afinal a sociedade do passado, que procurava subordinar o indivíduo à coletividade, hoje provoca nele a sua autonomia, sob um esforço de âmbitos cognitivos e competências socioemocionais, afetivas e sociais.

Considerando tais afirmações, todas as disciplinas e profissionais da escola podem se envolver para fortalecerem nos alunos oportunidades efetivas de convívio harmônico em sociedade, respeito às diferenças (de gênero, raça, cor, etnia, etc.) e estruturando uma espécie de diferencial que concerne a emancipação do sujeito frente ao modelo da sociedade. Na disciplina de Filosofia, contudo, há ainda mais o favorecimento destes questionamentos através da atual Proposta Curricular e das práticas escolares com intencionalidade reflexiva e mediação do professor.

Trata-se de um clima propício para a discussão de novas formas de pensar, onde a capacidade de argumentação dos alunos é explorada através de rodas de conversa e discussões em sala de aula, provocando no aluno a manifestação da sua identidade (que muitas vezes ainda está sendo elaborada e pouco explorada) e estruturando material de estudo específico destinado ao desenvolvimento de habilidades altamente enriquecedoras ao tema da diversidade e da preparação do aluno enquanto indivíduo/cidadão de uma sociedade, propenso ao mercado de trabalho e a lidar com todos os tipos de pessoas de modo igualitário e profissional.

Neste enfoque, muitas medidas podem ser adotadas em sala de aula, por exemplo, há habilidades que exploram especificadamente este assunto na disciplina de Filosofia (SÃO PAULO, 2016, p. 14-25) desde a 1ª série do Ensino Médio e evoluindo mais completamente até a 3ª série do Ensino Médio – principalmente na

Matriz de Avaliação Processual – e as quais serão apresentadas *ipsis litteris* no anexo I desta dissertação.

A partir de uma análise mais assídua do currículo apresentado no Anexo I relativo às competências e habilidades exploradas, percebemos com maior destaque a proposta desta dissertação (de analisar as intermitências reflexivas e existenciais do currículo da disciplina de Filosofia para a compreensão de liberdade e felicidade diante do mercado de trabalho por parte dos alunos), as seguintes habilidades:

1ª série do Ensino Médio, tais: Refletir sobre a práxis da alteridade; Reconhecer o aspecto simbólico do homem e os compromissos de cidadania e respeito à diferença; Reconhecer a condição estética e existencial do homem; Refletir sobre a democracia a partir da perspectiva de igualdade entre os homens (1ª série do Ensino Médio); Compreender e analisar a construção social das subjetividades e refletir sobre o posicionamento ético com base no contato com o outro; Refletir sobre as condições de vivência no contexto da ação ética; Reconhecer os processos de alienação moral e a sua superação, a partir do reconhecimento do outro; Compreender a dinâmica da liberdade e seus limites; Construir argumentação consistente e elaborar propostas para intervenção solidária na realidade, respeitando valores humanos (2ª série do Ensino Médio); Reconhecer a democracia como uma forma de regime político que precisa ser permanentemente aprimorado; Distinguir a perspectiva de Platão (natureza) da concepção de Rousseau (convenção) acerca da desigualdade social; problematizar a questão da liberdade e sensibilizar-se quanto à relevância de refletir de forma sistemática sobre ela; Discutir as condições pessoais e sociais para a felicidade (3ª série do Ensino Médio).

Cada habilidade explorada acima nos permite compreender que atualmente a disciplina de Filosofia, principalmente a retratada na 3ª série do Ensino Médio do Estado de São Paulo (objeto de estudo desta dissertação) é uma espécie de revisão do conteúdo estudado ao longo dos anos anteriores do Ensino Médio (1ª e 2ª séries).

Por conseguinte, não se apresenta aqui todas as habilidades orientadas pelo currículo, mas tão somente as mais pragmáticas, na qual a problematização da individualidade do aluno frente à sociedade que o cerca é alicerce de grandes reflexões a respeito das condutas humanas e da autonomia do indivíduo em si.

Nesta medida, é interessante apresentar aqui também os conteúdos e as competências propostas atualmente nas situações de aprendizagem que o Estado

intui desenvolver nos alunos da 3ª série do Ensino Médio através da Proposta Curricular de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2010, p. 130-133) *ipsis litteris*:

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
1º bimestre	<p>O que é Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Superação de preconceitos em relação à Filosofia e definição e importância para a cidadania <p>O homem como ser de natureza e de linguagem</p>
	<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de preconceito, particularmente em relação à Filosofia e aos filósofos • Reconhecer a dimensão política do preconceito diante da Filosofia e se posicionar em relação a ela • Desenvolver habilidades de escrita, leitura e expressão oral na abordagem de temas filosóficos • Elaborar hipóteses e questões a partir das leituras e debates realizados • Identificar a presença da Filosofia no cotidiano • Estabelecer a distinção entre o “filosofar” espontâneo, próprio do senso comum, e o “filosofar” propriamente dito, típico dos filósofos especialistas • Identificar características da Filosofia como reflexão • Distinguir diferenças e aproximações entre linguagem e língua • Relacionar pensamento, linguagem e língua • Identificar a importância da língua para a produção e preservação de saberes coletivos, bem como para representar o real e imaginar diferentes realidades

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
2º bimestre	Características do discurso filosófico <ul style="list-style-type: none"> • Comparação com o discurso religioso O homem como ser político A desigualdade entre os homens como desafio da política
	Habilidades
2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar marcas dos discursos filosófico, mitológico e religioso • Elaborar hipóteses e questões a partir de leituras e debates realizados • Identificar situações de desigualdade social, sobretudo no Brasil, e abordá-las de uma perspectiva problematizadora e crítica • Desenvolver habilidades de escrita, leitura e expressão oral na abordagem de temas filosóficos • Reconhecer o caráter insatisfatório, ingênuo e mesmo ideológico de certas explicações normalmente aceitas pelo senso comum para o problema da desigualdade • Identificar aspectos do pensamento de Platão e operar com os conceitos platônicos trabalhados • Distinguir a perspectiva de Platão (natureza) da concepção de Rousseau (convenção) acerca da desigualdade social • Distinguir a argumentação de Rousseau acerca da origem da desigualdade e de como superá-la por meio do contrato social • Questionar o papel social do Estado e das leis

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
3º bimestre	Características do discurso filosófico <ul style="list-style-type: none"> • Comparação com o discurso científico Três concepções de liberdade <ul style="list-style-type: none"> • Libertarismo, determinismo e dialética
	Habilidades
3º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir questões associadas ao tema “liberdade” no contexto da contribuição filosófica • Distinguir diferentes concepções sobre a ideia de liberdade • Relacionar liberdade à política por meio da mediação do conceito de democracia • Desenvolver habilidades de escrita, leitura e expressão oral na abordagem de temas filosóficos • Elaborar hipóteses e questões a partir de leituras e debates realizados • Discutir o conceito de liberdade, destacando questões associadas a diferentes entendimentos sobre o ser livre • Relacionar liberdade à solidariedade na perspectiva de uma sociedade democrática

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
	<p>Características do discurso filosófico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparação com o discurso da literatura <p>Valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais e sociais da felicidade</p>
Habilidades	
4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o tema felicidade no contexto da contribuição filosófica • Distinguir relações mantidas por pessoas de diferentes culturas com a ideia de felicidade • Distinguir abordagens pessoais e sociais a respeito da ideia de felicidade • Ler, compreender e interpretar textos filosóficos • Desenvolver habilidades de leitura e escrita, bem como de expressão oral na abordagem de temas filosóficos • Elaborar hipóteses e questões a partir de leituras e debates realizados • Identificar diferentes conceitos de felicidade, destacando questões associadas a diferentes entendimentos contemporâneos sobre "ser feliz" • Relacionar a ideia de felicidade a uma ética solidária

Cada conteúdo apontado acima busca explorar a construção de uma identidade reflexiva do aluno, compreendendo que ele faz parte de uma sociedade heterogênea e com aspectos culturais distintos e colocando-o numa perspectiva transformadora de construção da cidadania e responsabilidade social, além é claro da análise da sua visão dialética de sujeito frente a temas como felicidade, liberdade e mercado de trabalho.

Por conseguinte, estudar as diferenças existentes não significa necessariamente compreender o papel transformador que a escola tem na sociedade, mas permite que um processo de humanização e igualdade social sejam reconhecidas e refletidas.

Nesse mundo, que expõe o jovem às práticas da vida adulta e, ao mesmo tempo, posterga sua inserção no mundo profissional, ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e, concomitantemente, respeitar as diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o "ofício de aluno", a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional. (SÃO PAULO, 2010, p. 9).

Este “trânsito” ao qual o currículo menciona, é basicamente o foco que a escola procura ter nas aulas de filosofia e também é o ponto de partida da pesquisa realizada nesta dissertação, ou seja, o processo de transição em si do aluno ao cidadão, a partir de um elo que transporta da vida antiga de adolescente e estudante à vida adulta de trabalhador, mediante todas as responsabilidades existenciais que isto envolve.

É necessário, por fim, discutir não só na esfera das diversas situações de aprendizagem a questão da diversidade que cerca os alunos, mas principalmente provocar uma formação discursiva diante dos projetos da escola que contemplam a diversidade frente às condutas do indivíduo e conseqüentemente aproximam o aluno à consciência da sua própria identidade/autonomia diante dos anseios de convivência social e possibilidades de liberdade e felicidade que o cercam.

Debates, rodas de conversa, “cafés filosóficos”, análises de vídeos, teatro, filmes, enfim, reflexões sobre os temas de estudo orientados pela Proposta Curricular de aprendizagem são de grande valia para a base do pensamento filosófico executado em sociedade, uma vez que possibilitam ambientes que sejam capazes de escutar a opinião do aluno e conduzi-lo para uma visão concreta sobre a manifestação do respeito em sua totalidade, respeito este aos outros e a si própria, contemplando as inúmeras especificidades da condição humana e reconhecendo a individualização/identidade como pertencente autônoma de uma sociedade contemporânea transformadora e representativa de direitos e deveres mútuos.

Com referência a este tema,

Se as características dos contextos sociais são constitutivas da produção das formas simbólicas, são, também, constitutivas dos modos pelos quais essas formas são recebidas e entendidas. Tais formas são recebidas por indivíduos que estão situados em contextos sócio-históricos específicos, e as características sociais desses contextos moldam as maneiras pelas quais as formas simbólicas são por eles recebidas, entendidas e valorizadas. O processo de recepção não é um processo passivo de assimilação; ao contrário, é um processo criativo de interpretação e avaliação no qual o significado das formas simbólicas é ativamente constituído e reconstituído. Os indivíduos não absorvem passivamente formas simbólicas, mas, ativamente e criativamente, dão-lhes um sentido e por isso, produzem um significado no processo de recepção. (THOMPSON, 1992, p. 201).

Nesta medida a realidade escolar, por apresentar sintomas de dificuldades reais e objetivas, expõe uma lógica de ensino própria onde não se transmite apenas saberes/conteúdos e sim possibilita aos alunos a absorção de novas formas de pensar

e visualizar a realidade que vive, desde é claro que ele esteja receptivo à tais mudanças/percepções.

Pelo motivo acima mencionado, esta pesquisa procurou desenvolver, através de mecanismos de valorização simbólica, as igualdades e divergências surgidas pelos grupos escolares estudados frente ao posicionamento de “desvantagem” e/ou “vantagem” cultural, no interior da estrutura dos bairros e cidades nas quais as escolas abordadas estão inseridas.

Observar, analisar, perceber e resignificar numa perspectiva de uma cidadania democrática como que a disciplina de Filosofia se insere no dia a dia dos alunos da 3ª série do Ensino Médio é, portanto, a condução primária de todos os processos de pesquisa abordados nesta dissertação, a fim de que “a aprendizagem filosófica, que dificilmente conduzirá à produção de resultados brilhantes do ponto de vista objetivo, pode ser extremamente significativa” (RODRIGO, 2009, p. 23).

Assim, cada resultado obtido prioriza as práticas pedagógicas e as necessidades de formação considerando a realidade de vida de cada estudante diante dos diversos acontecimentos mutáveis que o cercam.

3.2 – Procedimentos da pesquisa qualitativa de campo

Todo procedimento envolve riscos, de produção, de condução e principalmente de interpretação dos fatos/resultados obtidos, por tal motivo esta dissertação visa enfatizar a contribuição das reflexões sobre autonomia, liberdade e felicidade tratadas no currículo de Filosofia do Estado de São Paulo (ainda que precário) para a construção sócio-econômica do aluno da 3ª série do Ensino Médio, diante das intermitências condicionantes e amedrontadoras do mercado de trabalho e das responsabilidades da “vida adulta” que isto envolve.

Para tanto os procedimentos adotados foram divididos em sete (7) etapas distintas, conforme visto mais a frente nesta dissertação, e ao mesmo tempo relacionais, a fim de explorar o cotidiano da escola sob constantes condições de melhorias, interpretando-as em analogia aos autores estudados e à Proposta Curricular de Filosofia obrigatoriamente adotada pelo Estado de São Paulo.

Por tal motivo, esta metodologia teve como base alguns conceitos teóricos, a fim de desenvolver com mais afinco as qualificações requeridas para o estudo da

Filosofia e seu envolvimento prático com os alunos, considerando as diversas realidades e desafios do ensino médio massificado.

Segundo Brookover (1976, p. 19):

Há, em escala considerável, evidências sobre as quais podem ser desenvolvidas certas teorias acerca da relação do sistema educacional com outros aspectos da sociedade. Este setor da sociologia da educação apresenta subdivisões, entre as quais se acham: 1) a função da educação na cultura; 2) a relação do sistema educacional com o processo de controle social e com o sistema de poder; 3) a função do sistema educacional no processo de mudança social e cultural ou na manutenção do *status quo*; 4) a relação entre educação e classe social ou sistema de *status*; e 5) o funcionamento do sistema de educação formal em suas vinculações com os grupos raciais, culturais e outros.

Cada aspecto acima abordado por Brookover nos permite compreender as diversas relações que a educação se insere atualmente em sociedade, seja no âmbito formal ou cultural. As funções do sistema educacional atualmente são inúmeras, mas mesmo que as metas se apresentem com certa modéstia, ainda assim podem ser muito significativas, uma vez que intervêm na vida das pessoas, principalmente dos alunos que estão em processo de formação.

A aquisição de noções introdutórias de filosofia, aliada a certas habilidades intelectuais, oferece aos estudantes condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades, amadurecer certas concepções, valores, decisões, bem como emitir juízos mais bem fundamentados sobre os dilemas com que vier a se defrontar. Enfim, se as dificuldades e os limites são grandes, não se deve deixar de levar em conta a possibilidade de um avanço. (RODRIGO, 2009, p. 23).

Deste modo, iniciei os estudos da bibliografia consultando as pesquisas já realizadas na área como as de GALLO (2007) e RODRIGO (2009) e o próprio currículo de Filosofia da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE, 2010), além de algumas dissertações e teses obtidas via site de busca através da internet, os quais foram apresentados mais detalhadamente na introdução desta dissertação.

Aprofundei meus estudos também sobre temas de transitoriedade social e liquidez humana em BAUMAN (2009), as relações entre educação e o mercado de trabalho em KUENZER (1991) e as perspectivas ideológicas e de fetichismo da mercadoria clássicas de MARX (1985). Tais estudos, apesar de sucintos, permitiram planejar com mais qualidade e direcionamento eficaz o trabalho de campo, disseminando-o sob diversas áreas do saber e ao mesmo tempo conectando tais áreas aos aspectos culturais, filosóficos e sociais estudados.

Deste modo, a fim de analisar estes dados (acima mencionados) na prática, realizou-se o trabalho de campo, que apoiado em entrevistas semiestruturadas e roteiro elaborado a partir das leituras e orientações, bem como da minha prática docente de 10 anos no Estado de São Paulo, permitiu um panorama mais palpável sobre o currículo e suas intermitências em sala de aula.

Vale ressaltar aqui que também atentei-me a procedimentos éticos e solicitei carta de consentimento de todos os envolvidos nos vídeos da pesquisa, assim como os demais participantes da pesquisa de campo. Todas estas entrevistas foram gravadas com consentimento e sigilo de identidade. Posteriormente à gravação, as entrevistas foram transcritas e objeto de análise temática.

Nesta medida a afirmação de que a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis, etc., se deve aos autores BOGDAN e BIKLEN, da qual “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994, p. 11).

Mais aprofundadamente, a metodologia dos autores acima citados assumiu formas variadas, a fim de explorar novas perspectivas sobre sujeitos, momentos, temas, problemas e contextos diversos.

Dessa forma, a investigação qualitativa é, portanto, a mais propícia para os estudos educacionais porque consegue transparecer a importância das relações sociais como forma de aprendizagem e investigação prática da sociedade. E, embora a utilização prática desta interessante abordagem já ocorresse entre antropólogos e sociólogos até os anos de 1960, nas ciências sociais e pedagógicas essa denominação não era empregada.

Os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 23).

Assim sendo, confrontar diversos dados de pesquisas já existentes e associá-las ao âmbito escolar, possibilita uma narrativa mais contundente de verificação das possibilidades a partir de diversas óticas, explorando conceitos e abrangendo o indivíduo a ser estudado (alunos) como um todo, ou seja, como um ser humano único

diante das suas mais variadas complexidades, sejam estas sociais, psicológicas, culturais, filosóficas, etc.

Diante desta visão de que somos o resultado do meio em que estamos inseridos e das relações que construímos a partir do momento que somos receptivos a tais impactos, a pesquisa qualitativa se norteou diante dos seguintes procedimentos teóricos e práticos:

Etapa 1 - Realizar um levantamento teórico sobre o tema: Houve um levantamento teórico a partir de alguns artigos, dissertações e teses que falassem sobre o tema estudado, de modo a aprofundar a pesquisa no assunto e, sobretudo, para que os dados estudados possam subsidiar os estudos e as consequentes conclusões que se pretende atingir através dele.

Para tanto, leituras bases trabalharam estrategicamente temas como liberdade do sujeito, expressão do conhecimento, mercado de trabalho e sociedade de consumo frente ao currículo de Filosofia do Estado de São Paulo.

O levantamento de referências teóricas foi realizado a partir dos sites: SciELO, Capes/MEC, Periódicos da Capes, Google Acadêmico, ANPED e das aulas presencias do mestrado, as quais subsidiaram uma análise mais concisa sobre como desenvolver a pesquisa, tratam-se para tanto de autores como BOGDAN E BIKLEN (1994), GALLO (2007), RODRIGO (2009), Proposta Curricular de Filosofia do Estado de São Paulo (2010), Planos Pedagógicos de Ação (PPAs do quadriênio 2016-2019) e Matriz de Avaliação Processual de Filosofia (2016).

Tratou-se de um momento bem intenso de leituras e análises, onde algumas citações já foram definidas como importantes para o contexto dos capítulos e consequentemente para uma previsão da dissertação como um todo, relevando é claro as mudanças que poderiam ocorrer ao longo da execução da pesquisa e da escrita em si.

Etapa 2 - Elaborar uma entrevista estruturada/vídeo: A ideia da entrevista estruturada com alunos e professores e do vídeo se deu em grande medida pela intenção de realizar algo além do âmbito teórico, ou seja, explicitar através da prática dos alunos - de modo a escutá-los.

A entrevista impressa apresentou aos participantes cinco (5) perguntas que vislumbraram inicialmente a realidade dos alunos e dos professores, usando, sobretudo, questões fechadas²⁶.

Tanto a apresentação do resumo da dissertação quanto o convite para o envolvimento dos alunos, foram realizadas durante as aulas de filosofia, a partir da permissão dos professores de filosofia e dos diretores das respectivas escolas, mediante uma explicação clara das intenções da pesquisa e das entrevistas como um todo.

Apenas a quantidade das entrevistas executadas com os estudantes foi algo surpreendente nesta pesquisa de campo uma vez que a princípio foi solicitada a participação apenas dos alunos que a partir da apresentação inicial do projeto da dissertação, manifestaram certo interesse, voluntariamente.

Depois de exposto aos alunos, foi iniciada a execução das entrevistas e nenhum aluno se negou de participar. Assim, o que deveria ser apenas uma entrevista com poucos alunos ou uma sala em uma única escola, se transformou numa expansão considerável para todas as salas das 3^{as} séries do Ensino Médio das quatro (4) Escolas Estaduais escolhidas para a pesquisa, o que resultou então em cento e quatorze (114) entrevistas respondidas e muitas indagações pertinentes a respeito das perguntas realizadas (as quais foram analisadas mais contundentemente adiante).

Também se propôs – a princípio – aos alunos das quatro (4) escolas escolhidas a participação na gravação de um vídeo simples (de no máximo três (3) minutos), no qual o aluno poderia apresentar a sua opinião através da exposição do seu pensamento imediato, sem reflexões extras como as realizadas através da entrevista impressa.

Apresentou-se também, neste momento, que para os alunos que se disponibilizassem a se envolver na pesquisa de campo de forma mais dinâmica e direta os seus pais/responsáveis também deveriam aprovar a realização da pesquisa e permitirem que os seus filhos participassem, liberando assim o uso da imagem dos

²⁶ As entrevistas foram elaboradas a partir das características apresentadas nos livros “Métodos e Técnicas de Pesquisa Social” (GIL, 1999) e “Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais” (CHIZZOTTI, 2006), ou seja, apresentaram certo enquadramento dinâmico, considerando todas as intermitências de uma pesquisa da área de Ciências Humanas.

mesmos através de um Termo de Livre Consentimento Esclarecido (Conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde).

Vale ressaltar também que, após a execução e análise dos cem (100) instrumentos de entrevistas estruturadas, observou-se – em análise aprofundada das respostas – que quinze (15) alunos, de alguma forma, expressavam em suas respostas conteúdos ricos sobre o objeto de investigação e o objetivo da dissertação em si, por tal motivo escolheu-se estes quinze (15) alunos para solicitar a participação na gravação dos vídeos, a fim de se ter um dado a mais – depoimentos – que se complementaria a entrevista e, portanto forneceria mais informações para serem analisadas.

A princípio, todos os quinze (15) alunos se dividiam entre as quatro (4) escolas estudadas, no entanto, quando feito o pedido de participação nos vídeos, apenas dez (10) de fato aceitaram se envolver, logo, nesta nova adequação dos dados, este número se reduziu também para três (3) escolas participantes com os seus “representantes”.

Portanto, após as gravações, tomou-se como participantes da pesquisa de campo para uma análise mais específica das respostas obtidas a partir dos objetivos desta dissertação as quinze (15) entrevistas estruturadas e os dez (10) vídeos com os alunos e as dez (10) entrevistas estruturadas com os professores de filosofia das escolas pesquisadas (A, B de Campinas/SP e C e D de Conchal/SP), como segue tabela a seguir:

OBSERVAÇÃO DOS DADOS	Quantidade	Escolas pesquisadas:
Alunos que responderam às entrevistas estruturadas:	114	A, B, C e D
	15	A, B, C e D

Entrevistas dos alunos escolhidas para análise mais aprofundada de acordo com o referencial teórico:		
Alunos que participaram efetivamente do vídeo:	10	A, C e D
Professores de filosofia das escolas participantes que responderam às entrevistas estruturadas:	15	A, B, C e D

Os professores, tal quais os seus alunos, também puderam expor as suas opiniões através de uma entrevista estruturada que dialogasse com a entrevista proposta aos alunos, onde foram indagados sobre como preparam as suas aulas a fim de unir didática e conteúdo a favor de uma educação reflexiva e prática. Ou seja, os professores puderam apresentar na pesquisa de campo desta dissertação uma outra visão a respeito da realidade de inserção e prática docente da disciplina de Filosofia no Currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo.

Para tanto, os professores envolvidos foram os que lecionavam ou já lecionaram a disciplina de Filosofia nas escolas envolvidas para a pesquisa de campo com os alunos e assim que convidados a participarem, todos os professores aceitaram de imediato, muitos inclusive mencionaram a relevância desta exposição para uma melhor compreensão das suas aulas em analogia ao conteúdo proposto pela Secretaria de Educação.

Suas percepções tornaram-se nesta medida extremamente relevantes, uma vez que explanam sobre a prática das propostas curriculares frente aos anseios dos alunos. Assim, almeja-se dar consistência a esta dissertação também sob a visão dos docentes que tanto buscam por alternativas atrativas de cativar os alunos e proporcioná-los ambientes de reflexão e aprendizado eternos.

Neste linear, foram realizados/respondidas dez (10) entrevistas estruturadas (tanto impressas quanto digitais) por professores de Filosofia atuantes na rede pública

de ensino do Estado de São Paulo e os quais lecionam nas escolas pesquisadas, a fim de obter respostas práticas sobre a realidade deste ensino no Estado e consolidar o referencial teórico.

Por fim, para a execução de tais atividades (entrevistas estruturadas com professores e alunos e vídeos (depoimentos) com alguns alunos), pretendia-se dialogar com o currículo de Filosofia do Estado de São Paulo, a partir do qual foram observados principalmente através de uma breve conversa com os alunos durante a aplicação das entrevistas em sala de aula: os gostos e preferências dos mesmos, a sua consciência sobre possíveis impactos e manipulações sociais diante do mercado de trabalho que almejam se inserir, as leituras sobre o tema que possivelmente eles fazem dentro e/ou fora da sala de aula, enfim, os tipos de percepções de vida às quais estão inseridos e principalmente, o quanto o “espaço filosófico” em sala de aula é relativamente influenciador para as tomadas de decisões neste momento tão complexo da vida dos alunos (o de transição da obrigatoriedade de doze (12) anos de estudos para as escolhas perante o mercado de trabalho), verificando assim se realmente a escola foi pensada para formação do sujeito-cidadão em tempos tão efêmeros.

Etapa 3 - Fazer um projeto-piloto e ajustes da entrevista estruturada:

Idealizou-se que o projeto-piloto fosse importante para identificar possíveis incoerências ou problemas da entrevista/vídeo, assim como problemas de incompreensão, contudo não foi o ocorrido e o projeto-piloto foi executado tranquilamente com uma sala da 3ª série do Ensino Médio da Escola C.

Contudo é interessante ressaltar que os alunos que se propuseram a realizar as entrevistas eram bem extrovertidos e já compreendiam a naturalidade das expressões que se almejava obterem através dos vídeos (os quais se remetem principalmente à capacidade de reflexão do currículo de filosofia do Estado de São Paulo).

Já em relação ao vídeo, foi realizada a aplicação a princípio com apenas três (3) alunos da Escola C (localizada numa região central da cidade de Conchal/SP) e alguns dias antes da realização destes vídeos, conversei novamente com os alunos a fim de deixá-los mais familiarizados com o tema da pesquisa de campo e a ideologia envolvida da dissertação em si.

A escolha deste início da execução da pesquisa de campo através dos vídeos foi realizada por uma questão meramente de conveniência, uma vez que se trata de

alunos com os quais tenho contato imediato devido à minha profissão e a localização municipal que resido.

Neste momento também foi reforçado aos alunos que a permissão dos seus representantes legais para a participação do vídeo/projeto-piloto (através de um contrato) era tão somente para fins pedagógicos e acadêmicos, o que também de certo modo tranquilizou os alunos para a confecção da pesquisa através do uso da imagem dos mesmos.

Etapa 4 - Explicar e aplicar a entrevista estruturada/vídeo: Posteriormente à verificação e aos possíveis ajustes que surgiram na gravação do projeto/piloto, procurei organizar da melhor forma possível quais seriam os alunos que gravariam o vídeo oficial.

A partir do contexto da metodologia da dissertação, foi aplicado em quatro Escolas Estaduais do Estado de São Paulo, em cinco (5) salas da 3ª série do Ensino Médio (tais: 3ªA e 3ªB da Escola A, em Campinas/SP pertencente à Diretoria de Ensino Campinas Leste, 3ªA da Escola B, localizada em Campinas/SP pertencente à Diretoria de Ensino Campinas Oeste, 3ªB da Escola C e 3ªA da Escola D, sendo as duas últimas da cidade de Conchal/SP, pertencente à Diretoria de Ensino de Mogi Mirim) um questionário impresso, no qual constava cinco (5) perguntas, as quais os alunos foram convidados a responderem de modo crítico e exclusivamente a partir da opinião de cada um.

No total foram realizados/respondidos um pouco mais que cem (100) questionários (cento e quatorze – 114 – para ser mais exata), sendo estes vinte e oito (28) da 3ªA e dezenove (19) da 3ªB da Escola A – Campinas/SP, trinta e três (33) da 3ªA da Escola B – Campinas/SP, quinze (15) da 3ªB da Escola C – Conchal/SP e dezenove (19) da 3ªA da Escola D – Conchal/SP. Destes questionários, foram selecionados de modo específico três (3) alunos por sala, totalizando assim quinze (15) questionários/amostras, dos quais serão analisadas de modo qualitativo todas as respostas obtidas através do capítulo 4.2. desta dissertação.

Escolhi, deste modo, 15 respostas das entrevistas que melhor se relacionavam ao objetivo da pesquisa e lhes perguntei se poderiam expor os seus pensamentos através do vídeo, expliquei que o conteúdo e os objetivos das suas respostas seriam enriquecedores, bem como salientei a importância de que todos respondessem de forma sincera, respeitando assim a subjetividade dos entrevistados.

A execução do questionário também se pautou desta mesma linha de raciocínio, tanto que foram realizados na própria escola, com o consentimento de cada diretor responsável, através do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (Conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde).

Após o convite aos quinze (15) alunos e a explicação detalhada da proposta, apenas dez (10) decidiram participar e foram bem receptivos à exporem as suas opiniões tal qual fizeram tão sabiamente através das entrevistas impressas.

Os vídeos, por sua vez foram realizados no período contrário ao das aulas e pautaram-se na ideia fundamental da ideologia filosófica colocada em prática, ou seja, observou-se como a disciplina de Filosofia opera enquanto “partido ideológico” e teve em si a pretensão de verificar se há de fato certa consolidação e/ou movimento de tendência nas escolhas dos alunos, resultando assim na condução da vida deles em sociedade, numa perspectiva para o mercado de trabalho.

Portanto, através da elaboração da entrevista/vídeo, pretendeu-se obter informações gerais sobre o público abordado (3ª série do Ensino Médio do Estado de São Paulo), como um levantamento sobre o perfil e influências sociais dos mesmos, abrangendo principalmente a perspectiva de “produção de trabalho” destes em relação à sociedade que os cercam e a partir dos questionamentos sobre temas transversais (liberdade e felicidade) que o currículo da disciplina de Filosofia apresenta tão contundentemente.

Outro dado interessante obtido nesta etapa da pesquisa de campo foi a intenção de alguns professores de Filosofia se envolverem no projeto, logo também foi criada uma entrevista específica para os professores (tanto os que se prontificaram de imediato como para outros convidados), totalizando aproximadamente dez (10) entrevistas estruturadas, nos quais os docentes puderam expor as suas ideias e transmitir através da escrita os seus ideais perante a prática em sala de aula.

Etapa 5 - Analisar as respostas obtidas: Posteriormente à execução das entrevistas (dos alunos e dos professores de Filosofia) e as gravações dos alunos, as respostas foram analisadas de modo a verificar as expressões e armazenar os resultados em computador, colocando a educação filosófica de certo modo como uma chave do conhecimento atual, capaz de transformar a vida dos alunos e prepará-los para a vida adulta em sociedade.

Neste momento ocorreu uma socialização com os alunos (em todas as escolas envolvidas, ou seja, com todos os 100 alunos que realizaram as entrevistas)

através de uma roda de conversa, na qual eles puderam manifestar suas opiniões perante a pesquisa de campo e consequentemente dialogar mais contundentemente sobre os questionamentos levantados.

Contudo, como se tratavam de várias escolas, este diálogo foi realizado em cada sala de aula distintamente durante as aulas de Filosofia e novamente sob o apoio dos professores e das direções (totalizando cinco (5) salas de aula nas quatro (4) escolas), as quais tinham em média 35 alunos.

Diante deste panorama, foca-se nesta dissertação que há uma expectativa de sustentar o discurso de que a mudança filosófico-social (portadora de uma racionalidade influenciadora) poderá educar os “condutores” da própria sociedade através das aulas reflexivas de Filosofia de modo extremamente expressivo.

Etapa 6 - Debater os resultados obtidos em analogia ao referencial teórico:

Realizou-se além das rodas de conversa retratadas brevemente na Etapa anterior, um “café-filosófico” (explicado mais claramente na introdução desta dissertação) na aula de Filosofia da Escola C (escola central da cidade de Conchal/SP) no qual os 35 alunos da sala analisaram todos os resultados obtidos e puderam através dos vídeos confrontarem as realidades das escolas trabalhadas, comparando as respostas extraídas e expondo os seus respectivos pensamentos a respeito.

Trataram-se, nesta medida, de um ambiente de diálogo e, principalmente no que se refere à subjetividade de serem influenciados ou não, os alunos perceberam de certo modo a intencionalidade das suas respostas e o impacto que as indagações realizadas possibilitaram na vida deles.

Houve, é claro, nas entrevistas, alguns alunos que não manifestaram nenhum posicionamento a respeito e outros que disseram pouco ou nada perceberem/receberem de absorção de mudanças ao longo das aulas de Filosofia, contudo tais alunos também se expressaram com um tom de desdém do sistema educacional em si, ou seja, deixaram claro que frequentavam a escola apenas por uma questão de obrigatoriedade.

Não obstante, de um modo geral, as respostas obtidas através das dez (10) entrevistas estruturadas com os professores de filosofia, das pouco mais de cem (100) entrevistas estruturadas realizadas com os alunos e dos dez (10) vídeos gravados com os depoimentos dos alunos, mesmo sendo parecidas ou antagônicas, foram indiscutivelmente relevantes sobre o âmbito pedagógico, enriquecendo a dinâmica das aulas e expressando - através do respeito à subjetividade de cada discente – as

competências e habilidades exigidas na Proposta Curricular de Filosofia do Estado de São Paulo. Ousa-se dizer, neste momento, que a Filosofia norteou os fins e a psicologia (utilizada de modo simplório) os meios.

Observa-se, neste momento também, que se pretendeu debater os resultados nas circunstâncias de discutir as experiências que foram obtidas e a validade das mesmas para a formação moral, social e pessoal dos envolvidos diante da vastidão ideológica do “mundo novo do trabalho” que os espera fora da escola e, neste âmbito, a pesquisa de campo foi amplamente contemplada.

Para tanto as leituras realizadas como referencial teórico foram trabalhadas como alicerces pedagógicos e condução social nesta dissertação, pois através dos autores trabalhados almejou-se desde o início nortear os possíveis questionamentos destes debates observando os alunos como produtores/elementos-chave da prática do currículo de Filosofia do Estado de São Paulo, analisando a educação como cultura e não somente mera transmissão do conhecimento.

Etapa 7 - Elaborar relatório com resultados e conclusões: Neste processo apresentou-se o que foi o produto em si dos registros obtidos durante os debates e o “café-filosófico” das quinze (15) entrevistas e dos dez (10) vídeos e da avaliação das experiências e expectativas próprias dos sujeitos envolvidos, considerando o aluno com suas faculdades um sujeito com um potencial imenso de contribuição à sociedade a qual pertence.

O relatório elaborado com base nestes resultados foi adaptado para a condução do próximo capítulo da dissertação, de modo a dar subsídios significativos para a elaboração das conclusões obtidas, utilizando fundamentalmente o processo de ensino-aprendizagem das aulas de Filosofia como uma espécie de “treino intelectual” que trará uma imagem quase que caricatural do sujeito em formação para o “mundo do trabalho”, um arquiteto da própria sociedade de consumo diante das inúmeras circunstâncias existenciais que o inseriram/inserem.

Logo, a moderação dos excessos e a condução da manifestação clara das expressões dos alunos foram, nesta etapa da pesquisa de campo uma organização efetiva e enriquecedora, uma vez que possibilitou confrontar a ideologia do conteúdo curricular *a priori* com a pragmática intenção *a posteriori* e assim a análise dos dados foi subsidiada pelas intenções da confecção da pesquisa e agraciadas pelos resultados obtidos.

3.3 – Observação macro das escolas pesquisadas

Perceberam-se, através da pesquisa de campo realizada, que as condições sociais às quais cada escola pesquisada está inserida lhe possibilitam características distintas sobre o comportamento dos alunos, ou seja, de acordo com o PPA (Plano Pedagógico de Ação) de todas as escolas há uma fala concomitante entre elas, a de que os alunos “apresentam serem mais carentes (não apenas de conhecimento, mas principalmente de atenção) nas escolas de periferia, já nas escolas centrais esta carência decorre mais de conhecimento em perspectiva às inúmeras possibilidades que o mercado de trabalho lhes possibilita”.

Esta questão específica de análise será apresentada mais profundamente no último capítulo desta dissertação, contudo o que se percebe aqui é que apesar das diferenças sociais - e numa visão macro da situação - todas as escolas estudadas pertencem a Diretorias de Ensino (DE Mogi Mirim, DE Campinas Leste e DE Campinas Oeste) do Estado de São Paulo, logo todas respondem a um mesmo padrão pedagógico que vem da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o qual é pré-estabelecido e que almeja certos comportamentos de ensino e de estudo e certas condutas éticas por parte dos professores e principalmente dos alunos.

Estes padrões consolidam-se e são facilmente passíveis de observação através de um documento oficial que se chama Plano Pedagógico de Ação (PPA), o qual se concentra no período de quadriênios e no qual os diretores de cada escola devem expor a forma como a escola em si enxerga a educação e os comportamentos/visões das pessoas envolvidas dentro da escola.

O âmbito escolar depende de tal documento para que se estabeleça um padrão claro de conduta educacional perante os que ensinam e os que aprendem, com normas e punições cabíveis a cada tipo de infração.

Contudo este documento é organizado a partir de orientações de supervisores de ensino que por sua vez respondem a um dirigente de ensino e este por fim à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ou seja, todos os documentos apresentam similaridades uma vez que devem cumprir protocolos específicos e tais aspectos são comuns a todas as escolas estudadas, pois apresentam uma realidade estrutural bem definida para a continuação da organização da escola.

Diante destes dados, podemos fazer uma análise social mais contundente sobre a cultura que as escolas de um modo geral se propõem a trabalhar, afinal numa análise de todos os Planos Pedagógicos de Ação (PPA) encontrou-se tais orientações similares e/ou até iguais, como podemos verificar na tabela abaixo:

ESCOLAS ANALISADAS	A	B	C	D
CIDADE/SP	Campinas	Campinas	Conchal	Conchal
Renda <i>per capita</i> média dos alunos (família) em R\$ (2019)²⁷	1400,00	998,00 (salário mínimo)	1200,00	998,00 (salário mínimo)
Região/Bairro	Central	Periferia	Central	Periferia

Como observado acima na tabela, as condições econômicas as quais as escolas estão inseridas são equivalentes às percepções sociais e educacionais apresentadas.²⁸

Deste modo, no geral, as atividades pedagógicas das escolas são realizadas de modo a garantir a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição e de seus alunos, por meio de uma gestão eficiente, nas seguintes dimensões: de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem, participativa, pedagógica, dos recursos humanos e dos recursos físicos e financeiros.

²⁷ De acordo como o Plano Pedagógico de Ação (PPA) das escolas e consequentemente das informações que os seus respectivos diretores forneceram para compor este PPA.

²⁸ Claro que este dado é apenas um modelo analisado e não se trata de uma verificação global referente a todas as cidades do Estado de São Paulo, contudo percebe-se pelas orientações tanto do Currículo de Humanas do Estado de São Paulo quanto pela Matriz de Avaliação Processual que esta realidade é compatível em muitas outras escolas com a proposta desta dissertação, uma vez que as orientações curriculares sempre almejam uma relação próxima entre escola e bairro numa reflexão a princípio social e depois humana.

A fim de alcançar tais objetivos, as escolas revisam anualmente um Plano Pedagógico de Ação (2015-2018, p. 36) que almeja:

- Desenvolver processos e práticas de gestão para a melhoria de desempenho da escola quanto à aprendizagem de todos os alunos;
- Garantir a atuação e o funcionamento dos órgãos colegiados – Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil -, induzindo a atuação de seus componentes e incentivando a criação e a participação de outros;
- Acompanhar, orientar e dar sustentação ao desenvolvimento psico-social dos alunos;
- Realizar ações participativas de planejamento e avaliação da aplicação de recursos financeiros da escola, considerados suas prioridades, os princípios éticos e a prestação de contas à comunidade;
- Análise do desempenho de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, através da realização das atividades diárias.

Nesta medida, a escola tem como função social norteadora o desenvolvimento e respeito mútuo, aprendendo a lidar com as adversidades, aprimorando habilidades como: raciocinar, concentrar, interpretar, ler, observar, criar e se expressar.

Observou-se também através dos PPAs (Planos Pedagógicos de Ação) que o principal desafio das escolas é conscientizar pais, alunos e professores que o verdadeiro valor do homem do século XXI está no conhecimento, e que em função disto mudaram-se as relações de trabalho e conseqüentemente a postura adotada por cada um, bem como a forma de apropriação deste conhecimento, da qual a escola faz parte.

De um modo geral as turmas/salas são compostas de 35 alunos, os quais são na maioria das aulas atenciosos e participativos. Para tanto as escolas pesquisadas adotam o regime de progressão parcial de estudos para os alunos que, após estudos de recuperação, não apresentem rendimento escolar satisfatório, levando sempre em consideração os objetivos estabelecidos nos planos escolares.

Diante desse contexto, podemos fazer uma compreensão ainda mais ampla, onde a escola busca se articular com a possibilidade de integração do processo ensino-aprendizagem e se confronta com novos espaços de formação oriundos da sociedade que está inserida.

Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçando de uma 'tradição docente' que a cultura se transmite e se perpetua: a educação 'realiza' a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre

ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (FORQUIN, 1993, p. 14).

Este pensamento do autor Forquin é necessário na medida em que compreende a cultura como algo intrínseco à educação e à escola como um todo. Nesta medida, os alunos e os professores são conduzidos constantemente através do Plano Pedagógico de Ação para reconhecerem o seu espaço social como um ambiente de construção e de identidade, mas que precisa de orientações efetivas e contundentes.

Logo, todas as escolas apresentam estas características em comum e através principalmente de instruções de uma hierarquia vertical, executam padrões de comportamento e limitam as expressões dos alunos a partir de documentos pré-estipulados e muito bem feitos, o que resulta automaticamente em um mesmo ambiente de controle da liberdade e até da reflexão por parte de todas as escolas pesquisadas.

CAPÍTULO IV – Reconhecimento e verificação das reflexões propostas

O objetivo do capítulo é o de articular as análises teóricas apresentadas anteriormente e os dados coletados na pesquisa de campo. Desse modo, busca exercitar uma aproximação do conteúdo curricular de Filosofia do Estado de São Paulo às vivências em sala de aula, de modo a ilustrar mais enfaticamente os dados obtidos.

Para tanto, serão sistematizados os relatos dos quinze (15) entrevistados a fim de observar os diversos pontos de vista contidos neles, uma vez que os alunos apresentam determinadas percepções a respeito da educação filosófica, no que tange principalmente à praticidade da disciplina fora da sala de aula e os professores, por sua vez, concentram suas expectativas em dados dentro do ambiente escolar, ou seja, acreditam que suas aulas poderão de fato serem melhores a partir de condições

específicas de trabalho e apresentações interessantes do conteúdo de Filosofia para os alunos.

Estas duas visões de mundo às vezes se convergem, por exemplo, como analisado nos Planos Pedagógicos de Ação (PPA) das escolas, quando relacionados aos aspectos das relações sociais estabelecidas dentro da escola e analisadas sob a questão da liberdade, da autonomia, da ética e da moral, todas as escolas apresentam compreenderem que é na escola que tais valores são defendidos e melhor administrados pelos alunos.

Imagina-se, através da pesquisa realizada, portanto, que são através das aulas de Filosofia que a análise desses conceitos pode ser mais bem trabalhada uma vez que a matéria possibilita um ambiente amigável de reflexão e exposição de ideias, a fim de projetar o aluno para o mercado de trabalho e lhe dar subsídios para compreender a realidade em que vive socialmente e assim adequar a sua vida a favor de uma felicidade pertencente à responsabilidade de suas ações.

Já em relação ao conflito presente nos discursos entre alunos e professores, analiso as referências que cada um sofre dentro do ambiente escolar, ou seja, as avaliações dos alunos quanto a importância das aulas de Filosofia nas suas vidas e o intuito/vontade ou não deles apre(e)nderem o conteúdo apresentado em contrapartida aos esforços dos professores de adaptar a rotina escolar na construção de reflexões contundentes durante a elaboração e execução de suas aulas.

Deste modo, apresento as ideias de todos, alunos e professores, discutindo as referências que cada um sofre/sofreu em alguma aula de Filosofia da 3ª série do Ensino Médio e as tendências que os motivaram ou os desafiaram a continuar acreditando no currículo do ensino público. Estas indagações são pertinentes, em parte, aos objetivos levantados nesta dissertação uma vez que buscam expor as ideias – e ideais – dos entrevistados como ferramenta para a compreensão da reflexão filosófica nos anseios existenciais de suas vidas, principalmente no que tange o mercado de trabalho, os conceitos de liberdade e felicidade e as condições sociais as quais os participantes estão envolvidos.

4.1. – Sistematização de ideias e fundamentação das entrevistas

Como visto nos capítulos anteriores, por muitos anos os alunos dos cursos de Filosofia no nível público foram orientados a analisarem especificadamente textos tradicionais da Filosofia e consequentemente a perspectiva de seus autores/filósofos, abrangendo assim uma visão teórica e almejando romper com uma postura comum de mundo, ou seja, instaurando uma postura filosófica diante de uma postura social.

O problema é que, ao longo da história da filosofia o resultado colhido com este ideal de orientação filosófica passou a ser visto pela sociedade como altamente alienante, pois alunos do curso de Filosofia normalmente mergulhavam nos textos tradicionais e se esqueciam de compartilhar os conceitos transversais e mais práticos com o restante da sociedade, criando-se assim uma espécie de grupo social próprio e disperso do restante.

Logo, o sentido da filosofia em si passou a ser caracterizado como desnecessário e vil, útil apenas para uma pequena e “banal” parte da população. Ler e compreender o sentido desta linguagem filosófica trouxe duas visões contrárias na sociedade, de um lado os alunos em seus anseios por reflexões existenciais e de outro uma praticidade social com uma postura extremamente crítica, desprezando tal conduta.

Constrói-se deste modo – pela visão da sociedade e como visto nos capítulos anteriores – uma forma de trabalho social que associe o ensino da filosofia como algo meramente reducionista diante dos textos da história da filosofia e sua tradição, ou seja, uma espécie de crônica do passado que remete a “arquivos mortos” e obras sem sentido real.

Quando a filosofia e seus estudantes rompem com esta visão do passado e a repõem para novas indagações, o verdadeiro sentido de se filosofar vem à tona e é apresentado à sociedade como um conhecimento vivo, que é altamente capaz de estimular reflexões sobre as rotinas do cotidiano e instaura uma postura de senso crítico dificilmente alcançada por qualquer outra área do saber. A Filosofia assim encontra o seu real caminho: o de essencial à sociedade desde as suas origens.

Sob este aspecto, a liberdade humana e a autonomia de se fazer escolhas possibilitam uma exploração do sentido do conhecimento a partir do momento que este é tomado por deliberações sábias e precisas, com base em argumentações consistentes e aprofundadas.

O estudo filosófico passa a desempenhar um valor reflexivo, trazendo sentido à arte de argumentar e contagiando a todos que se prontificam a compreendê-lo,

numa cosmologia de temas transversais e movimento natural dos corpos para o entendimento da essência de si.

O animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. Ele é sua atividade vital. O homem torna sua própria atividade vital objeto de sua vontade e sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinação com a qual ele se amalgama diretamente (...) Uma aranha realiza operações semelhantes às de um tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos na construção de sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o arquiteto constrói sua estrutura na imaginação antes de erigi-la na realidade. (EAGLETON, 1999, p. 15)²⁹

Esta construção remete à livre escolha (a partir do ato da reflexão) acerca das relações entre os homens e a realidade das ideias e das estruturas sociais, ou seja, da própria realidade vivida. Nesta medida, a visão de Marx levantada por Eagleton nos transmite a capacidade de compreensão de que são as estruturas da realidade que influenciam as ideias, logo, o meio ao qual estamos inseridos determina também quais serão as nossas escolhas e como nos vemos diante do mundo ao qual vivemos.

Somos assim, realidade e circunstância a partir de determinados parâmetros sociais sim, mas movidos a uma imaginação que é capaz de criar e produzir. Assim, Marx não desconsidera a ação do pensamento sobre a realidade, pelo contrário, ele enfatiza que a produção intelectual e social do homem se dá a partir de invenções, imaginações e significações, ou seja, de conceitos fundamentais para a criação de projetos e vivências sociais, os quais instauram a relevância da reflexão como uma ferramenta social substancialmente prática e não meramente ideológica.

O filósofo, nesta perspectiva, é o moderador da sociedade, aquele que debate novas visões de mundo diante das circunstâncias sociais que nos envolvem. Para tanto o estudante de filosofia deve aprender a problematizar tais situações e superá-las através de um desenvolvimento conciliador entre teoria (textos tradicionais de filósofos) e prática (realidade vivencial da sociedade vigente).

Estas provocações são quase como características de uma identidade social, onde sem questionamento e sem reflexão os movimentos da sociedade não seriam tão notadamente profundos. Assim, a função do estudante de filosofia é dar profundidade à sociedade, resgatando nela valores intrínsecos de uma essência muitas vezes esquecida ou simplesmente ignorada.

²⁹ EAGLETON, T. **Marx e a liberdade**. São Paulo: UNESP, 1999. (Eagleton extraiu essa citação de: MARX, Karl. **O Capital**. New York: 1967.

O ensino de Filosofia na rede pública, neste contexto, tem a função de estimular reflexões e comentários dos alunos sobre temas inquietantes que tange desde a existência de si para o mundo quanto a existência do mundo para a compreensão de si próprio.

Não se trata para tanto de uma visão unilateral e simples, pelo contrário, implica ao menos uma pequena entrega, ou seja, uma sutil abertura intelectual frente a tantas possibilidades de aprofundamento, aprendendo assim a arte da indagação diante da realidade estrutural que o rodeia (a rede educacional pública do Estado de São Paulo e a sociedade em que vive).

O ensino de filosofia, nesta medida, é visto nesta dissertação como a arte de se re-conectar ao mundo, reconhecendo novas formas de pensar e conjugando o verbo agir nas suas mais variadas vertentes. Por este motivo, o foco está na 3ª série do Ensino Médio, porque os alunos em sua maioria possuem apenas 17 anos de idade e se encontram numa situação de extrema transitoriedade existencial, onde poderão realmente exercitar sua liberdade de escolha, quando saírem da escola, ou seja, dos 12 anos contínuos de exigência social do estudo e assim desbravar o mundo a partir das suas próprias decisões.

A relevância desta passagem, contudo, não é algo tão consciente pela maioria dos alunos, pois muitos se sentem perdidos e/ou meramente levados pelas circunstâncias que os envolvem, quase como numa “maré social”, por tal motivo é levantada nesta dissertação a importância de se estabelecer questionamentos acerca da vivência escolar frente os anseios existenciais de cada um, se posicionando a respeito das consequências das escolhas que fazem e da busca intrínseca que cada um traz a respeito da felicidade.

Por tal motivo, as respostas obtidas nas entrevistas estruturadas, tanto com os alunos quanto os professores, e nos vídeos – através da pesquisa de campo – são altamente enriquecedores, porque expõem a avaliação dos maiores envolvidos neste contexto de aprendizado filosófico, ou seja, os alunos em si, a fim de escutar as suas angústias e analisar se de fato as aulas de filosofia e seus inúmeros questionamentos realmente estão enaltecendo as suas visões de mundo sobre liberdade, felicidade e o mercado de trabalho, como proposto nos objetivos desta dissertação.

Outro ponto a ser considerado é o de que talvez diante de tantos percalços existenciais, alguns alunos enxerguem a vida como simplesmente uma passagem

sem reflexão, sem sentido, tampouco propósito, levada à mercê das casualidades e por este motivo, desnecessário de um conhecimento filosófico em si.

O fato é que, seja por uma desmotivação do sistema educacional, seja por uma ausência de interesse por questionamentos filosóficos ou até mesmo seja meramente pela intenção de ausentar-se de uma reflexão crítica, os alunos também recebem grandes influências a partir da vivência das aulas de filosofia e sabiamente ou não absorvem – nem que por alguns poucos momentos – as intenções essenciais desta disciplina, isto é, trazer sentido à visão cotidiana.

Diante da rotina familiar do mundo, o rápido esclarecimento dos temas filosóficos expostos em sala de aula recebe ainda mais importância porque podem provocar uma ruptura do cotidiano escolar e assim instaurar um saber filosófico que possivelmente ajudará o aluno a dar crédito ao seu futuro de modo a não reproduzi-lo simplesmente a partir dos acontecimentos que o cercam, mas sendo o agente ativo que é perante a própria vida, deixando assim de reproduzir, quem sabe, os padrões educacionais de rotina nos padrões sociais do mercado de trabalho.

Assim sendo, a filosofia, assim provoca o aluno a refletir sobre as consequências de seus atos perante o mercado de trabalho, observando a relevância das suas escolhas e principalmente, norteando-a a questionamentos sobre a sua própria realização pessoal e profissional como algo intrínseco à sua ocupação existencial, estimulando os alunos a se manifestarem conscientemente diante das opções de escolha que o cercam e estruturar tal liberdade a partir do mercado de trabalho e das circunstâncias e eventuais dificuldades que este traz.

Estas características foram observadas ao longo da pesquisa de campo, onde os alunos puderam expor suas visões e dificuldades, explanando suas experiências positivas ou negativas diante da obrigatoriedade do estudo filosófico no ensino público do Estado de São Paulo e manifestando se as competências e habilidades exigidas pelo currículo foram de fato absorvidas pelos mesmos.

Claro que estes questionamentos levantados nos capítulos anteriores são apenas possibilidades, mas a interpretação *a posteriori* é capaz de trazer dados enfáticos e contextualizar a filosofia como postura crítica que é. A análise destes dados serão assim o maior e mais desejado resultado a ser captado pelos estudos desta dissertação.

Na visão do Estado, através da Matriz de Avaliação Processual:

Uma vez explicitados os conteúdos, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do percurso escolar e apresentadas algumas referências sobre as habilidades socioemocionais e sua importância na formação integral do aluno, acredita-se que a Matriz de Avaliação Processual está apoiando a equipe escolar no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam a todas as dimensões do desenvolvimento humano. (SÃO PAULO, 2016, p. 11)

A partir das intenções apresentadas pelo Estado de São Paulo, através das orientações curriculares da Matriz de Avaliação Processual, percebemos que a formação integral do aluno e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais se enraízam na visão ideológica da matéria de filosofia em si, pois traz a perspectiva de que não se trata apenas de conteúdos a serem estudados numa realidade tradicional de ensino, mas de condutas representantes de um saber crítico e intrínseco à construção do caráter e dos valores do próprio aluno.

Neste ponto de vista, a atitude crítica consiste também em dizer tanto para o aluno quanto para a sociedade em que este vive, os preceitos aos quais ele deve seguir a fim de alcançar expectativas reais de realização pessoal e quem sabe profissional.

A interpretação da formação integral do aluno consiste então em considerá-lo parte integrante e fundamental da sua construção pessoal, social e inclusive educacional, sendo agente propagador de uma dinâmica que ao mesmo tempo em que o orienta, procura formar e quem sabe transformar o seu caráter para vislumbrar novas situações de aprendizagem e as intermitências que isto implica.

Partindo do pressuposto de que uma boa formação é capaz de construir um bom cidadão e de que a matéria de filosofia deve se preocupar em conciliar teoria e prática, percebemos portanto que certos aconselhamentos morais expostos tanto em textos quanto em rodas de discussão desenvolvem boas qualidades, preparando os alunos para alcançarem os ideais da vida adulta, reagindo com eficácia às duras exigências sociais que o espera.

Nesta perspectiva, a aprendizagem filosófica não deve começar colocando o aluno de imediato diante da diversidade de doutrinas e sistemas filosóficos. A história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como crônica do passado, passa a ser solicitada por interrogações postas no presente. A referência aos autores não constitui mera erudição ou um conhecimento pelo conhecimento, mas um recurso precioso e indispensável para pensar as questões que desafiam o homem na contemporaneidade. Esse modo de relacionar-se com a tradição filosófica institui uma reciprocidade entre a história passada e a pesquisa contemporânea, na medida em que re-põe as questões e busca as respostas de novo, aqui e agora. (RODRIGO, 2009, p. 49).

Sob este ponto de vista, a filosofia é construída na educação pública como uma necessidade de saber formular perguntas e consequentemente de se buscar respostas que fortaleçam a vivência dos alunos, ou seja, não se deve enxergar as aulas de filosofia como ambientes de afirmações inquestionáveis e julgamentos já formados, explicados quase que a partir de um catálogo de soluções. Deve-se antes de qualquer coisa analisar a realidade social a qual os alunos estão inseridos e observar as inúmeras possibilidades que as indagações filosóficas do passado trazem para que assim novos questionamentos possam ser levantados, contrariados e quem sabe consolidados.

A visão do aluno é, neste contexto, o de sujeito em formação, autodidata das vivências que a vida lhe proporcionou e provocado a criticar com consistência tal realidade, transformando informação em reflexão, destruindo paradigmas solidificados pelo senso comum e considerando as diversas formas de expressão do pensamento como uma ferramenta para o sentido da vida, num recurso precioso por verdades.

Por fim, não se limitar, expressar sua visão de mundo e (re)pensar sobre as inúmeras opiniões que confrontam os seres humanos em sociedade, seja sob âmbitos práticos diante do mercado de trabalho, seja numa analogia existencial de transição entre adolescência e “maturidade” adulta, as ideias devem ser sistematizadas durante as aulas de filosofia e colocadas em prática toda vez que for possível, afinal, somente através destas ações as respostas alcançadas serão substancialmente provocadoras de novos pontos de vista.

4.2. – Explicação das entrevistas e depoimentos colhidos a fim de averiguar a proposta levantada nesta dissertação

É inegável que o atual currículo de Filosofia do Estado de São Paulo, além de ter passado por inúmeras transformações ao longo das últimas décadas, também tenha trazido resultados imediatos diante das marcas dos seus momentos de permanência na formação dos jovens.

Contudo, será que a proposta de reflexão foi de fato alcançada, ou se tratou de um mero conhecimento por conhecimento, sem muitos questionamentos profundos ou grandes esclarecimentos existenciais?

Esta dissertação procurou explanar de diversas formas sobre esta possibilidade de indagação, apresentando os pensamentos de grandes autores/filósofos, críticos do sistema educacional do país e até mesmo trouxe ilustrações históricas sobre as decisões políticas de se manter ou não a disciplina como obrigatória no currículo do Estado de São Paulo.

Em lugar de apresentar a filosofia como algo temperamental – no sentido de instável socialmente – procurou-se perceber a sensibilidade única que as reflexões filosóficas são capazes de proporcionar. É preciso compreender que não se trata de algo simples, pelo contrário, a complexidade da exposição de ideias na matéria de filosofia é o que transforma em algo extraordinário porque inquieta as pessoas que se prontificam a estudá-la de fato, contagiando-as.

É notório, neste sentido, que quando norteados adequadamente e promovida uma aproximação adequada com o saber filosófico, os alunos se sentem propícios a expor suas opiniões e consequente visão de mundo, suscitando suas próprias vivências como alicerces das suas indagações e representando o mundo em que vivem através dos temas transversais que a filosofia procura explorar ao longo dos séculos.

Esta visão de mundo que os alunos do Ensino Médio apresentam é enriquecedora a partir do momento que imerge de horizontes jamais vistos, novos pontos de vista diante de um mesmo questionamento e problematizações da experiência vivida enfatizadas sob determinados temas filosóficos.

Deste modo, quando o ponto de partida se supera, as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo dos anos se difundem com didática enfrentada no ano final dos estudos, ou seja, a 3ª série do Ensino Médio os encurrala a agirem como adultos, sem que para tanto estes alunos sejam adultos de fato.

Para que seja apresentada esta perspectiva com mais qualidade, nada melhor do que expor algumas falas dos próprios alunos diante de algumas indagações propostas a seguir.

4.2.1. A filosofia como precursora de reflexões

Considerando a metodologia desta pesquisa como fonte de relevância para a condução das análises desta dissertação, foi elaborado questões que condiziam com

a proposta do Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo e a Matriz de Avaliação Processual, as quais defendiam a analogia do conteúdo histórico da disciplina de filosofia como um alicerce para explicações existenciais e sociais dos alunos.

Tanto as questões estruturadas feitas para os alunos quanto para os professores possibilitaram aos entrevistados uma liberdade de expressão que constasse principalmente as suas experiências diante das aulas e do currículo de Filosofia, a fim de aprimorar ou para alguns complicar as capacidades de análise sobre os temas existenciais de felicidade e liberdade diante as intermitências do mercado de trabalho.

Este foco se deve por que:

Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos [...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que esses foram registrados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48)

Deste modo, as questões a seguir foram elaboradas a fim de transmitirem uma intenção de reflexão sobre a praticidade da proposta retratada no parágrafo anterior, contudo apenas diante da análise das respostas obtidas é que conseguimos identificar os pontos positivos e os negativos de tais indagações.

Por este motivo é que as respostas dos entrevistados são extremamente preciosas para a condução da pesquisa de campo e de uma análise de dados mais elaborada e qualitativa.

Sob esta ótica, este pensamento caracteriza não apenas a disciplina de Filosofia, mas sim todas as outras licenciaturas que sob o âmbito escolar provocam nos alunos um ambiente pedagógico de apre(e)ndizado constante.

O professor/pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um “plus” *na e pela* articulação teoria-prática em educação. (HOUSSAYE et al, 2004, p. 10)

Em busca deste “plus”/equilíbrio é que as questões foram elaboradas, a fim de explicar as potencialidades dos alunos e dos professores em concomitância ao ambiente escolar que pertencem/vivenciam.

A primeira pergunta: “Como é/foi apresentado o Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo pra você pela primeira vez?” buscava propor para os alunos um olhar mais focado para a forma como o currículo lhes foi explicado, a fim de mostrar que muitas vezes a maneira como o professor (condutor e explanador do conteúdo)

apresenta a matéria interfere e muito na forma da assimilação das propostas de reflexões do conteúdo, provocando nos alunos momentos ou de interação espontânea e interesse ou de intencional desprezo.

Nesta medida, diante das análises das quinze (15) melhores respostas dos alunos (três (3) de cada escola) através das entrevistas estruturadas – como exposto na metodologia desta dissertação – pode-se observar que muitas vezes os alunos se identificam com o conteúdo de filosofia desde que o mesmo lhes seja apresentado de forma clara e que lhe provoque a reflexões inquietadoras, as quais muitas vezes foram apresentadas pelos alunos como únicas em suas vidas.

Tais reflexões podem ser observadas mais claramente através das respostas (positivas e negativas) que os alunos apresentaram para esta pergunta:

A primeira vez que eu tive contato com a disciplina de filosofia foi na escola e nunca gostei, complica muito tudo.” (Carlos³⁰ – 3ªA – Escola C);

Sabia e já me interessava pela filosofia antes porque assistia debates na TV ou internet, depois, no primeiro ano do médio comecei a estudar e ler livros. (Iris – 3ªB – Escola A);

Através de apostilas, livros e muito diálogo. Particularmente, antes de conhecer já ouvi falar sobre e desde então sempre tive o interesse de aprender cada vez mais a respeito. (Lorena – 3ªA – Escola D).

Estas respostas se destacaram perante as outras noventa e nove (99) entrevistas estruturadas porque os alunos além de responderem objetivamente a pergunta, ainda justificaram as suas respostas demonstrando como a disciplina de filosofia estava afetando a vida deles neste primeiro momento de “apresentação” do currículo.

É interessante observar que para a gravação com os dez (10) entrevistados também se obteve este mesmo critério de escolha – de alunos que respondessem de forma clara e sincera as suas experiências educacionais e porque não existenciais – para tanto, na gravação o tema foi relacionado às questões da entrevista estruturada, mas sem a necessidade de que o aluno a respondesse, ou seja, para a gravação dos vídeos os alunos puderam se remeter à proposta das questões e exporem as suas opiniões sobre como a disciplina de Filosofia afetou a vida deles e como que os mesmos enxergam a relevância da matéria de modo relacional (currículo, felicidade,

³⁰ Os nomes dos alunos e dos professores aqui utilizados são meramente fictícios, almejando preservar a identidade de cada aluno e analisar tão somente as respostas obtidas.

liberdade, mercado de trabalho e sociedade), mas sem regras estruturais, apenas depoimentos existenciais.

As respostas mais relevantes obtidas – a partir da ótica dos objetivos desta dissertação – através dos vídeos foram as seguintes:

Acho que a Filosofia é uma das matérias mais importantes no decorrer, porque assim, ela me fez pensar melhor como ser humano numa sociedade e como ser humano individualmente e coisas assim: Qual é o meu papel na sociedade? O que eu estou exercendo? (Alice – 3ªB – Escola A);

Eu gosto da aula de Filosofia, aliás ela faz nós alunos “pensar” bastante (Carolina – 3ªA – Escola A);

Tipo, você estar na sala de aula é uma coisa muito maçante e tal e tem que ter uma matéria para você refletir um pouco, sair um pouco daquele “negócio” de Matemática ou aprender Língua e estudar um pouco sobre você, sobre a sua felicidade (Arthur – 3ªA – Escola D).

Observando as respostas obtidas pelos alunos na primeira pergunta que lhes foi apresentada percebemos de um modo geral que a filosofia só se tornou parte da vida dos alunos quando foi apresentada no currículo do Estado de São Paulo, na 1ª série do Ensino Médio, ou seja, antes disso nem mesmo perante o senso comum e as intermitências sociais houve questionamentos profundos na vida dos estudantes, pelo contrário, muitos só se deram conta de que a filosofia é uma ferramenta indispensável de reflexões quando foram obrigados a estudá-la na escola estadual a qual pertencem.

Diante das vivências escolares percebe-se que os alunos compreendem a disciplina de Filosofia como algo além da sala de aula ou de mais uma disciplina, mas como um ambiente construído para confrontar a teoria dos livros com as percepções existenciais de cada um.

Este fato nos remete ao contexto da necessidade da disciplina em sala de aula como um alicerce profundo de indagações e busca por respostas perante as inúmeras vivências dos alunos, afinal como visto nas respostas, os parâmetros dos alunos sobre a exposição da disciplina foram os mais receptivos possíveis, momento em que eles construíram significados e lembram-se com carinho deste momento.

A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem estar. (GALARDINI e GIOVANNINI, 2002, p. 118)

Assim sendo percebe-se também que diante de muitas das respostas, até mesmo das entrevistas estruturadas, os alunos comentam sobre a forma como os seus professores de filosofia os orientaram em sala de aula e os convidaram a exporem o que pensam e sentem, contudo há também relatos – a partir dos seus depoimentos - de que quando isso não ocorre a aula se torna “maçante” e até mesmo “complicada”.

Perante esta situação e a fim de enriquecer ainda mais esta pesquisa de campo, as entrevistas estruturadas também se atentaram para a análise do outro lado dos comentários dos alunos, o dos professores e de como estes observam a mesma realidade vivente, ou seja, de como eles apresentam aos alunos o Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo e de que modo os professores assimilam este material.

Portanto, quando elaborada as perguntas tanto dos alunos quanto dos professores, desde o início a intenção era de analisar as suas respostas, comparando-as, almejando verificar se correspondem ou discriminam os objetivos levantados nesta dissertação: os de que consistem em analisar a apresentação dos filósofos que falam sobre liberdade/felicidade aos alunos da 3ª série do Ensino Médio do Estado de São Paulo, através da sua Proposta Curricular e quem sabe proporcionar um ambiente de crítica construtiva sobre o mercado de trabalho e a realidade em que vivem.

Os professores, tal quais os seus alunos, também puderam expor as suas opiniões através de uma entrevista estruturada, onde foram indagados sobre como preparam as suas aulas a fim de unir didática e conteúdo a favor de uma educação reflexiva e de qualidade. Ou seja, os professores puderam apresentar na pesquisa de campo desta dissertação outra visão a respeito da realidade de inserção e prática docente da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo.

Neste linear, foram realizados/respondidos cinco (5) entrevistas estruturadas (tanto impressas quanto digitais) por professores de Filosofia atuantes na rede pública de ensino do Estado de São Paulo e os quais lecionam nas escolas pesquisadas, a fim de obter respostas práticas sobre a realidade deste ensino no Estado e consolidar o referencial teórico.

As principais respostas adquiridas pelos professores diante da indagação: “Você acredita que o “Caderno do Aluno” corresponde plenamente ao Currículo do Estado de São Paulo?”, foram as seguintes:

Não, particularmente eu nem ao menos o utilizo, pois de acordo com a Proposta Curricular ele não é obrigatório e considero que há outros meios mais eficazes de apresentar tal currículo para os alunos. (Profº Murilo – Escola A);

O “Caderno de Filosofia do Aluno” atende sim ao Currículo do Estado de São Paulo, já que os seus textos (e conteúdos) estão relacionados diretamente com aquele. No entanto, no papel (documentos) o “Caderno de Filosofia” explora tal abrangência, porém, em certas ocasiões o docente de Filosofia escolhe apoiar-se em textos dos Livros Didáticos e outros para complementar as atividades, leituras, exercícios... visando atingir à aprendizagem significativa. Portanto, considero o Caderno do Aluno importante, o porquê foi elaborado por professores e especialistas da área, além das facilidades que o mesmo oferece para tal ensino, mas surgem situações que o professor busca reforçar, diferenciar e complementando, através dos Livros Didáticos o Ensino de Filosofia. Por outro lado, não posso deixar de registrar que os Livros Didáticos também têm suas relevâncias em diversos aspectos e abrangências. Enfim, procuro utilizar o Caderno (textos, idéias para preparar aulas...) e o Livro Didático de Filosofia; apesar que surgem resistências por parte de alunos referentes ao Caderno, o que me estimula a fazer essa junção; e além disto, as escolas sempre têm o Caderno do Aluno de Filosofia e um Livro Didático – escolhido coletivamente em cada U.E. (Profº Carlos – Escola A);

Sim. Uma cópia exata. Eu vejo no “Caderno do Aluno” uma das ferramentas no processo de aprendizagem. Infelizmente ele poderia ser melhor, a parte de lógica é mínima, o material do terceiro ano, uma repetição de conteúdo, já que o Currículo do Estado de São Paulo, inicialmente foi pensado como dois primeiros anos e por ventura a segunda turma que elaborou a proposta teve que ampliar para três anos. (Profª Angela – Escola B);

O caderno do aluno é uma boa ferramenta, porém é complicado dizer que corresponde plenamente ao currículo e questões filosóficas. (Profª Maria – Escola C);

Não. Na verdade, considero os conteúdos apresentados no material de apoio bastante fragmentado. Por vezes é difícil fazer a ligação entre uma situação de aprendizagem e outra. No entanto, considerando tratar-se de um material de apoio, utilizo-o para complementar as aulas que preparo. (Profº Rafael – Escola D).

Diante da primeira pergunta realizada com os professores, houve algumas divergências de opinião, o que tornou as respostas alcançadas ainda mais interessantes e enriquecedoras.

Quando elaboradas, para as duas perguntas, dos alunos e dos professores o objetivo é o de descrever as primeiras impressões sobre o Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo e apontar as narrativas experimentais dos entrevistados, sejam estas positivas ou negativas, contudo que desde antes sejam sinceras e transmitam coerência.

Segundo Rodrigo (2009), isso se deve em grande medida pela importância por parte dos professores de se produzir um discurso pedagógico acessível aos alunos, como uma responsabilidade ou “saber de referência”.

Assumir a autoria do discurso didático significa construir uma ordem de transmissão própria, quer dizer, baseada numa elaboração pessoal, pela qual - sempre levando em consideração aquilo que é relevante para a formação do aluno - o próprio professor determina os termos e a forma pelos quais o conteúdo adquirido durante seu percurso formativo pode converter-se em saber escolar. (RODRIGO, 2009, p. 84)

Este saber escolar a qual a autora se refere é apresentado também nas respostas dos professores, uma vez que – perante a pesquisa de campo – eles vinculam sempre o conteúdo do currículo que passam aos alunos com as suas visões ideológicas de como devem dar aula.

O fato é que cada professor encontra uma alternativa que se sinta mais confiante ou até mesmo mais confortável para passar aos seus alunos o conteúdo obrigatório pelo Estado de São Paulo, mas muitos percebem a significância de fazer isso bem feito porque sabem que de algum modo os alunos poderão ser afetados de formas inimagináveis pelos mesmos.

4.2.2. A filosofia como parte da vida

Na segunda questão das entrevistas estruturadas realizadas com os alunos: “Como você vê a disciplina de Filosofia?” o foco era abrir um panorama a respeito das interpretações dos alunos sobre o conteúdo da matéria e também o significado que ela transmite.

Deste modo, o sentido que lhes fora atribuído é muito importante para o trabalho da pesquisa de campo, pois tende a dignificar e quem sabe fortalecer o pensamento aqui defendido de que a matéria de Filosofia não é somente mais uma diante das demais, e sim um ambiente que fornece aos alunos um momento de reflexão existencial.

Nesta ideologia, as principais respostas obtidas dos quinze (15) alunos escolhidos foram às seguintes:

Como uma disciplina muito importante que me ajudou a refletir mais sobre as coisas que se passam no mundo e coisas que se passam na minha vida. (Letícia – 3ªA – Escola D);

Uma matéria bem ampla, pois é crítica e pra quem tem interesse de verdade, ela nos faz refletir sobre muitas coisas, abre a nossa mente e com ela, ou reforçamos nossas ideias, ou mudamos completamente a forma de pensar. (Lorena – 3ªA – Escola A);

Filosofia para mim é a matéria que é vinculada a todas as outras matérias, ou seja, tudo o que é necessário aprender. Tanto que quando vamos aprender sobre algum tema ou teoria nós aprendemos sobre a pessoa que criou a teoria e que na maioria das vezes foi um filósofo. (Maria Eduarda – 3ªA – Escola A);

Vejo como uma das matérias mais importantes do currículo escolar pois nos incentiva a pensar, raciocinar sobre o mundo, sobre nós mesmos. (Ana – 3ªB – Escola C);

Vejo como uma matéria que nos ajuda refletir sobre as coisas ao redor, sobre o mundo. (Iris – 3ªB – Escola D);

Eu vejo como uma matéria onde você debate sobre diversos temas com sua opinião. (João – 3ªB – Escola A).

Como uma disciplina necessária, que faz com que as pessoas reflitam sobre seus atos. (Amanda – 3ªA – Escola C);

Como uma das mais importantes, porque é na aula de filosofia que pensamos e questionamos sobre ética, comportamentos, pensamentos, etnias diferentes das nossas. (Miriã – 3ªA – Escola D);

Vejo como uma disciplina de ampliar reflexões e decisões com conhecimento, ser amante da sabedoria e abrir minha visão de mundo e das coisas ao redor. (Stefani – 3ªA – Escola B).

Vejo como uma matéria que estuda a fundo os sentimentos, expressões e até mesmo a sociedade. (Isabela - 3ªB – Escola D);

Um belo método de reflexão, a partir disso aprendemos a refletir sobre tudo. (Jenifer - 3ªB – Escola C);

Um meio de nos mostrar um outro lado de ver a vida e o mundo. (Jéssica - 3ªB – Escola D).

Como uma disciplina que busca ajudar na reflexão, na argumentação e em relação a criticar. (Talita – 3ªA – Escola D).

Muitos alunos disseram que viam a disciplina de Filosofia como um momento de reflexão, de questionamento e de sabedoria, ou seja, poucos levantaram a questão do conteúdo a ser trabalhado como obrigatório e lembram-se do aprendizado prático, através de provocações contundentes de orientação reflexiva.

E isto sem relevar que a realidade na qual tais inquietações são propagadas é a escola, ou seja, um ambiente normalmente desafiador, que é desenvolvido a partir de padrões de hierarquia e autoridade.

Na escola nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas

a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 1995, p. 119).

Como reforça Foucault, é na escola que as habilidades de socialização que exploram tanto autoridade quanto obediência são amplamente aprimoradas, por tal motivo é tão necessário proporcionar ambientes de reflexão, onde os alunos podem pensar a respeito da condição social que estabelecem dentro da escola e quem sabe tal pensamento também possa lhes possibilitar uma visão macro da própria condição social que os mesmos estabelecem também fora da sala de aula.

Assim sendo, através das percepções dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, a pesquisa demonstrou que realmente em sua maioria, os alunos preferem estarem envolvidos nesses ambientes de reflexão provocados pela disciplina de Filosofia, e mais, que a relevância desta matéria muitas vezes não está associada ao conteúdo que o Estado de São Paulo impõe para que os professores utilizem.

A fim de visualizar o outro lado da situação, foi proposta neste momento da pesquisa a participação dos professores de Filosofia destes mesmos alunos que responderam às entrevistas estruturadas, contudo estes responderam à pergunta: “Você utiliza assiduamente o “Caderno do Aluno”? Por quê?”. Quando elaborada, esta pergunta tinha o intuito de analisar se a utilização constante do material fornecido pelo Estado de São Paulo de fato era visto pelos professores e pelos alunos como algo interessante e benéfico aos propósitos de reflexão e análise existencial.

Afinal, o conceito defendido nesta dissertação é o de que (...)

No campo da filosofia, a autonomia ou capacidade de pensar por si mesmo dificilmente pode ser conquistada com a mera aquisição de conteúdos filosóficos. Como afirmado anteriormente, esta deve estar aliada à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento, de modo que o estudante conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite a apropriar-se de outros conteúdos por conta própria. É a velha ideia de ensinar a pescar, em vez de apenas dar o peixe. (RODRIGO, 2009, p. 25)

Esta capacidade de conduzir-se por si próprio é o alicerce da disciplina de filosofia e muitos professores que responderam à segunda pergunta das entrevistas estruturadas perceberam em certa medida que tal atributo não é dado ao alunos imediatamente, como comprova as principais respostas à seguir:

Não. Gosto de ter a liberdade de elaborar meu próprio material. (Profº Murilo da Escola A);

Em alguns anos até que esforçava-me para utilizá-lo de maneira completa, embora tinha estudantes que discordavam do mesmo, mas atualmente

procuro me apoiar no Caderno do Aluno e no Livro Didático, seguindo o Currículo do Estado de São Paulo. O que percebo que posso ampliar as possibilidades para tal ensino. (Profº Carlos – Escola A);

Não. A Filosofia leva o aluno à oportunidade de desenvolver um pensamento independente e crítico, permitindo um pensar individual. No caso, do caderno ocorre uma sondagem do conhecimento de maneira ampla. (Profª Angela – Escola B);

Trabalho como efetivo desde 2014 e nunca usei, nem pretendo usar agora que o Caderno teve seu prazo de uso vencido (conforme diz a capa, era um material para ser usado até 2017). Exerço neste quesito a tão falada liberdade de cátedra. O livro didático [“Filosofia e filosofias: existência e sentidos”, Juvenal Savian Filho] tem exercícios mais completos, isto é, que realmente articulam a reflexão e que, melhor ainda, o estudante tem mais dificuldade de encontrar a resposta online – já que são exercícios dissertativos. (Profª Maria – Escola C);

Sim utilizo conforme é orientado, porém como disse em algumas aulas completo com algo que vejo ser necessário, observando que em alguns momentos levo textos da atualidade para que os alunos façam reflexões. (Profº Rafael – Escola D).

Para a segunda pergunta, muitos professores mencionaram a exigência da utilização do “Caderno do Aluno” em sala de aula por parte dos PCs e dos PCNPs, e mesmo que pela legislação e pela Proposta Curricular não haja nenhuma obrigatoriedade no uso deste material, muitos professores preferem se adaptar às circunstâncias dessas orientações pedagógicas.

Por outro lado há os que não a seguem como “cartilha” e introduzem novas formas de aprendizagem em sala de aula, tais como livros didáticos, cafés filosóficos, rodas de conversa, debates, seminários, etc.

A partir destes divergentes pontos de vista também se observa a questão da linguagem apresentada pelo “Caderno do Aluno”; para alguns professores ela é acessível e instigante, para outros é de difícil interpretação e em demasiado profunda.

Tantas mudanças e principalmente, tantas inconstâncias provocam também nos professores uma instabilidade na hora de transmitir o conhecimento, deste modo muitos se sentem perdidos e como relataram em suas respostas, percebem que estão em um caótico sistema de contrariedades, de um a sociedade efêmera, que valoriza a aparência e superficialidades e de outro uma disciplina enraizada em conteúdos profundos e questionamentos sobre essências.

O mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos disponíveis projetados para imediata obsolescência. Num mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa. O horror da nova situação é que todo diligente trabalho de construção pode mostrar-se inútil, (BAUMAN, 2004, p.113)

Sobre a educação e as aulas de Filosofia, a fragilidade da transmissão do conhecimento para os alunos e de provocar meios de reflexão tornam-se, nesta medida, um desafio de intensas classificações entre o útil e o inútil e a partir disto entre o que vale a pena dar atenção e o que deve ser descartado, como um objeto.

Percebe-se assim que a importância maior da docência consciente é notar que a maneira como se transmite o saber e se afeta a vida dos seus alunos é tão necessária quanto o conteúdo apresentado.

Suas percepções tornam-se nesta medida extremamente relevantes, uma vez que explanam sobre a prática das propostas curriculares frente aos anseios dos alunos. Assim, intui-se dar consistência a esta dissertação também sob a visão dos docentes que tanto buscam por alternativas atrativas de cativar os alunos e proporcioná-los ambientes de reflexão e aprendizado eternos, para a vida.

4.2.3. A construção do saber filosófico diante das realidades viventes

Como apontado nos itens anteriores e a partir da análise das respostas obtidas tanto por professores de Filosofia quanto pelos próprios alunos, o ambiente educacional tende a envolver melhor os alunos e mais facilmente a determinadas propostas de introdução ao conteúdo filosófico quando os professores lhes apresentam condições de alcançar um entendimento prático deste conteúdo, seja de modo imediato ou em curto prazo e esta não é uma tarefa muito fácil.

Pensando nisso, as terceiras questões das entrevistas estruturadas tanto dos professores quanto dos alunos, quando elaboradas, objetivaram apontar momentos em que o pensamento filosófico foi o principal intermediário entre o aluno e o professor, ou seja, obteve um caráter transitório de reflexão e construção do aprendizado em si.

Para os alunos a pergunta estipulada para análise foi: “Você pode citar alguma atividade que te marcou que ocorreu durante uma aula de Filosofia?”, e, diante desta indagação, as principais respostas extraídas foram:

Escrever um texto sobre a situação das mulheres em relação com o machismo, eu tinha uma ideia sobre o que elas passavam, mas eu descobri que era bem pior do que eu pensava. (Letícia – 3ªA – Escola B);

Não é bem uma atividade, mas o que mais me marcou foram as aulas em que reuníamos a sala para “trocar ideias”, debatemos e discutimos muito a respeito de um determinado assunto, e isso fluiu muito bem, pois mostra que cada pessoa é de uma maneira e conseguimos expor nossos pensamentos de maneira amigável. (Lorena – 3ªA – Escola C);

O café filosófico, não pela questão da comida, mas pela questão da conversa, da roda de conversa. Todos os alunos se juntaram para escutar as ideias uns dos outros sobre algum assunto, como um debate, porém mais confortável pelo ambiente, pelas pessoas e pela comida que acaba deixando o lugar descontraído. (Maria Eduarda – 3ªA – Escola D);

Uma palestra que tivemos com o filósofo Sílvio Gallo, onde ele contou sobre como sua vida chegou até a filosofia e respondeu algumas perguntas dos alunos. (Ana – 3ªB – Escola A);

Uma atividade que fizemos um debate sobre diversos temas que tivemos que ver com uma visão filosófica. (Amanda – 3ªA – Escola D);

Sim, ao ler um texto filosófico a professora pediu um trabalho, onde meu grupo apresentou um teatro, onde facilitou a interpretação do texto para a sala. (Isabela - 3ªB – Escola C);

Sobre o significado da palavra “Filosofia” que significaria “Amor à sabedoria”; “Amar conhecer o pensamento”. (Jenifer - 3ªB – Escola D);

Estudar que Felicidade é um compromisso que “temos” que “ter” não só conosco, mas também com as outras pessoas. (Jéssica - 3ªB – Escola A).

Nas primeiras aulas a professora começou a falar sobre os jovens, suas atitudes e o que leva eles a tomarem tais decisões, e eu estava em um momento ruim, por sorte a explicação da matéria me ajudou em minha vida pessoal e me fez encarar meus problemas com mais maturidade. (Eliandra – 3ªA – Escola D);

Não é bem uma atividade, mas o que mais me marcou foram as aulas em que reuníamos a sala para “trocar ideias”, debatemos e discutimos muito a respeito de um determinado assunto, e isso fluiu muito bem, pois mostra que cada pessoa é de uma maneira e conseguimos expor nossos pensamentos de maneira amigável. (Lorena – 3ªA – Escola C);

Nas primeiras aulas a professora começou a falar sobre os jovens, suas atitudes e o que leva eles a tomarem tais decisões, e eu estava em um momento ruim, por sorte a explicação da matéria me ajudou em minha vida pessoal e me fez encarar meus problemas com mais maturidade. (Eliandra – 3ªA – Escola A).

As vivências dos alunos são tão significativas para o contexto escolar ao qual estão inseridos que quando eles se identificam com as atividades propostas pelos professores, há a aquisição de uma habilidade única dentro da filosofia: “Compreender e refletir sobre as especificidades do saber filosófico diante a própria vida”.

Segundo a Matriz de Avaliação Processual do Estado de São Paulo:

Ao longo da vida e em sua trajetória escolar, o ser humano desenvolve qualidades cada vez mais ricas e diversificadas de ações e operações inteligentes que lhe permite formas diversas de interação com o mundo em

que vive. Por sua vez, essas ações e operações se expressam em comportamentos autorregulados, que dependem e são influenciados, igualmente, pelos fatores orgânicos, sociais e vividos pelo sujeito que conhece. (SÃO PAULO, 2016, p. 10)

Nesta medida, o Estado compreende que o ambiente escolar pode propiciar aos alunos um enriquecimento não só acadêmico/intelectual, mas também social que desenvolva capacidades de interação e comportamento.

Em paralelo às questões propostas na pesquisa de campo, nota-se, na terceira pergunta realizada aos alunos quase não se lembravam do conteúdo que o professor de Filosofia lhes passou, mas com certeza não esqueceram a maneira como este conteúdo foi trabalhado, isto é, as aulas diversificadas que provocaram a reflexão de temas transversais de modo prático e relacional, expondo suas opiniões, escutando-os e principalmente valorizando os seus pontos de vista.

Em analogia a este propósito levantado na pesquisa de campo, a pergunta feita aos professores de Filosofia – “O que te motiva a usar ou não o material disponibilizado pela Secretaria de Educação?” – também trouxe respostas enriquecedoras:

Alguns coordenadores, a pedido dos inspetores, incentivam o uso do caderno. Quando uso acaba sendo por pressão deles, e para atividades de recuperação de notas e faltas. (Profº Murilo da Escola A);

Bom, um exemplo, temos os textos das concepções de Liberdade (Libertarismo, Determinismo e Dialética, da Felicidade e outros do 3º ano do Ensino Médio, além dos textos e das atividades que permitem os estudantes se interessarem pelos estudos de tais assuntos, apesar que temos estudantes que questionam esse material e algumas vezes não realizando as atividades. (Profº Carlos – Escola A);

Os textos adaptados ou o próprio fragmento textual, dependendo da especificidade do tema. (Profª Angela – Escola B);

A qualidade e aplicabilidade. Nenhuma turma é igual a outras, além disso elas são heterogêneas. Não há nivelamento possível a partir de uma apostilinha pronta, ainda mais se é o caso de uma que se pretende reflexiva e que incentiva à cópia, estabelecendo respostas “certas” para perguntas de cunho filosófico – entre o Caderno do Aluno e uma prova de múltipla escolha, prefiro esta última. (Profª Maria – Escola C);

O que motiva a usar devido ser obrigatório conforme é colocado pela coordenação, e ao utilizar materiais que vejo necessário é para completar aquilo que considero viável para que o aluno tenha conteúdo mais completo. (Profº Rafael – Escola D).

Os professores entrevistados chegam a citar exemplos em suas respostas e mostrar que de certo modo o que é obrigatório nem sempre corresponde

satisfatoriamente à realidade vivente das salas de aula, o que novamente é concomitante ao pensamento dos alunos, como percebemos em suas respostas nas entrevistas estruturadas realizadas.

Muitos, tanto professores quanto alunos, se sentem pressionados a seguir certos padrões e encontram nas aulas de filosofia um ambiente propício para exporem suas opiniões e apropriarem do conhecimento de uma forma diferenciada e única.

Do ponto de vista instrumental, a didática da filosofia deve perseguir, em termos gerais, uma dupla finalidade: 1. Criar mediações pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem; 2. Promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente dispensar mediações heterônimas, construindo, ele próprio, suas mediações com a filosofia. (RODRIGO, 2009, p. 25)

Estas “mediações com a filosofia” que a autora acima menciona em analogia às respostas obtidas nas entrevistas estruturadas mostram um sistema de pensamento que busca entender o saber filosófico como algo sistematizado perante os padrões estabelecidos pela Proposta Curricular e pela Matriz de Avaliação Processual, mas também como um ambiente de exigências intelectuais e reflexivas que vão além da própria sistematização.

Abordar e distinguir estes pensamentos designa uma problematização e uma organização capaz de firmar o próprio saber filosófico numa visão paradoxal macro e micro da realidade. Macro porque transparece a “cultura escolar” e o Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo em seus mais diversos parâmetros ideológicos e micro porque não descarta a existência de um corpo discente composto por indivíduos únicos, com noções próprias sobre a vida e a sociedade que os cercam, ou seja, que vislumbram na prática temas propostos nas teorias da disciplina de Filosofia.

4.2.4. Filosofia e temas transversais: Qual é a questão?

Quando realizado o “projeto piloto da entrevista estruturada”, se averigou que de um modo geral, todos os alunos disseram que foram afetados por questionamentos sobre suas liberdades de escolhas diante da sociedade em que vivem, demonstrando até certa preocupação sobre a construção da sua identidade perante a formação da sua existência no mundo e para o mundo.

Por tal motivo a quarta (4ª) pergunta feita foi intencionalmente a de questionar os alunos sobre as suas escolhas num âmbito de tomadas de decisões e ao mesmo tempo de condução das consequências de suas ações e em várias respostas o conceito de responsabilidade teve grande impacto nas lembranças dos estudantes.

Para a pergunta: “Você acha que as aulas de Filosofia lhe ajudaram a refletir sobre liberdade e sobre a tua experiência no mundo/sociedade que o cerca?”, os alunos responderam nas entrevistas estruturadas:

Sim. Ajudou muito antes eu ligava para situações que de alguma maneira atingiam a minha vida, agora eu penso em coisas que não vão me atingir de maneira alguma, coisas que estão a milhares de km de distância. (Letícia – 3ªA – Escola A);

Com certeza. Até hoje ainda é meio complicado de entender a existência no mundo, porém é muito bom refletir. (Lorena – 3ªA – Escola D);

As questões da filosofia falam sobre assuntos críticos, ou seja, que não são conversados em uma roda de amigos sem ter uma briga, seja o tema política ou até mesmo na questão do corpo, que mostra vários problemas das pessoas com elas mesmas. Mostra vários problemas da sociedade que não são conversados abertamente. Como se fosse um psicólogo, onde pode-se abordar um tema mais profundamente sem nenhum problema. (Maria Eduarda – 3ªA – Escola D);

Sim, com as aulas eu tive um melhor entendimento sobre o mundo, a sociedade, sobre o que é moral, ética e diversos outros temas. (Ana – 3ªB);

Sim, sempre ajudou muito e me fez começar a refletir em muitas outras coisas e me aprofundar em outros. (Iris – 3ªB – Escola C);

Sim, pois essa matéria abre a sua mente para diversas coisas. (João – 3ªB – Escola B).

Não, a sociedade é algo complicado que muda de tempos em tempos. (Amanda – 3ªA – Escola C);

Sim. Antes eu não questionava atitudes, religiões, nada. E hoje eu paro e reflito bastante sobre o que me cerca. (Miriã – 3ªA – Escola D);

Sim, pois antes das aulas eu me sentia descordenada, a filosofia ajudou a distinguir muitas diferenças entre liberdade, razão e sociedade. (Stefani – 3ªA – Escola D).

Sim, me ajudaram a saber mais sobre mim. (Isabela - 3ªB – Escola D);

Sim, não só a minha reflexão e sim a de todos. (Jenifer - 3ªB – Escola A);

Sim, ao decorrer dos anos estudando filosofia percebi que “tudo” o que é aplicado na matéria me ajudou a refletir sobre e percebi que me ajudou muito. (Jéssica - 3ªB – Escola B).

A matéria deixa bem claro que a tua liberdade é o deixa você mostrar o que realmente é e se expressar e que devemos correr atrás dela, dos nossos

direitos (sabendo que sua vontade de liberdade seja limitada). (Eliandra – 3ªA – Escola C);

Sim, nas limitações da minha liberdade e na minha existência na sociedade onde estou inserida. (Talita – 3ªA – Escola D).

Muitas vezes os alunos nem justificavam as suas respostas, ou seja, não apresentavam as circunstâncias que as aulas de Filosofia lhes ajudaram a questionarem a sua liberdade, mas na maioria das respostas eles afirmaram que os impactos construídos nas aulas de Filosofia os fizeram questionar ao menos em um momento o tema da liberdade e a condução das suas escolhas.

Alguns alunos, até mencionaram que achavam que as suas escolhas praticamente não eram suas propriamente dito, como se fossem conduzidos a pensar como pensam ou a agirem como agem a partir da realidade que vivenciam em seu cotidiano, dadas às circunstâncias do meio em que estão inseridos.

Sob este aspecto, Sartre (1998) nos remete a pensar até que ponto a liberdade de fato nos pertence de modo autônomo e consciente:

Com efeito, sou um existente que aprende sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade [...] Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma propriedade de minha natureza; é bem precisamente a textura de meu ser... (SARTRE, 1998, p. 542/543).

No contexto da filosofia sartreana, a liberdade é uma responsabilidade única do homem porque envolve as suas escolhas e as consequências de seus atos, logo o homem é envolvido por uma condição natural de ser livre e essa característica também faz com que suas intenções devam ser conscientes em relação ao meio em que vive.

Diante desta transitoriedade, percebemos que nos tempos atuais atribuir significado consistente a valores como caráter, ética, moral, é muitas vezes comandado por costumes e sustentações de conclusões sem análises ou argumentações consistentes.

O autor Bauman transmite este mesmo pensamento quando diz que:

O “estado estacionário” passível de emergir só pode ser efeito colateral não planejado e indesejado do desenvolvimento suspenso ou interrompido de tentativas fluidas, reconhecidamente temporárias e experimentais, de socialização congelando-se imperceptivelmente em estruturas rígidas, não mais negociáveis (...) Trata-se assim de uma permanência da transitoriedade, a durabilidade do transitório, a determinação objetiva não refletida na seqüencialidade subjetiva das ações, o papel social perpetuamente

subdefinido, ou mais corretamente uma inserção no fluxo da existência sem a âncora de um papel social. (BAUMAN, 2009, p. 173)

Como se fossemos animais natos de nudez social característica do estado de permanente para transitório, Bauman nos conduz a pensar que diante de questões sobre as nossas liberdades de escolhas somos na maioria das vezes submissos às condições sociais as quais estamos inseridos, conduzindo nossas ações quase que “antecipados do mundo que está por vir”.

Trata-se de uma manifestação não apenas pessoal, mas social, e a pergunta principal neste momento é: Será que a disciplina de Filosofia pode realmente provocar novas indagações e de alguma maneira tocar a vida dos alunos, modificando-os e transformando-os em seres críticos e mais conscientes da realidade que os cercam e dessas condições de “paralisia social” as quais muitas vezes estão inseridos?.

Para esta resposta é interessante observar outros depoimentos dos alunos, através dos vídeos realizados, porque mostram na prática os pensamentos que norteiam os estudantes:

Essa matéria ela foi muito importante pra mim porque ela me fez me enxergar melhor porque uns dos temas que é muito apresentado é a felicidade, e eu passei por alguns momentos muito difíceis da minha vida e a filosofia me fez refletir sobre a minha felicidade mesmo. (Mariana – 3ªA – Escola C);

Eu acho que a filosofia na escola é muito importante porque aflora o seu senso crítico e além disso te faz refletir sobre coisas da sociedade mesmo que são impostas e que você fala, tipo: “Ah, por quê eu tenho que fazer isso?” sabe, então além de tudo também você vai pensar numa hora por conta disso também que vai te ajudar a refletir e a pensar o mercado de trabalho e como você vai entrar nele, o que você pode fazer e o que você não pode, as coisas que vão ser, tipo assim, regradas pra você e que você vai ser “julgado” se você fizer ou não aquilo que você quer fazer. (Ana – 3ªB – Escola A).

Verifica-se, através das respostas obtidas, que os alunos argumentam com convicção e apresentam pontos de vista críticos sobre a realidade de vida que percebem viver, muitas vezes a pressão é passada até pelo tom da voz dos alunos e as suas expressões corporais, agregando ainda mais relevância à proposta dos vídeos nesta dissertação.

A escolarização da filosofia tem assim algumas raízes na exposição clara e sincera da liberdade de expressão e da capacidade de interpretar vivências em analogia ao conteúdo estudado dentro da sala de aula.

Pode-se imaginar em que medida isto ocorre quando interpretada as respostas dos professores para a quarta (4ª) pergunta das suas entrevistas

estruturadas: “Qual a tua percepção quanto ao material da Secretaria de Educação?”, que foram:

Algumas coisas são bem interessantes, mas não gosto de ficar preso naquelas atividades. Considero que a filosofia tem a oportunidade de refletir sobre os temas atuais, por isso gosto de pautar as aulas em assuntos quentes da semana. Como aquele material é elaborado com muita antecedência, considero que não me atende nesse quesito. (Profº Murilo da Escola A);

Primeiramente, esse material foi elaborado por diversos estudiosos, especialistas (pesquisadores), professores da área de Filosofia e Educação, o que não dá para negarmos que não há qualidade. Então, o material em questão tem seus aspectos positivos, como textos, atividades, exercícios que estimulam os estudantes para a aprendizagem. Entretanto, tem algumas atividades e textos que poderiam ser ampliados e atendendo mais a realidade dos estudantes. Por outro lado, é importante analisarmos as ideologias favoráveis [da Educação] que estão presentes e a ideologias “ocultas” e negativas que camuflam tudo, o que podem prejudicar o trabalho docente, discente e escolar. Portanto, um dos sentidos importante da educação é a aprendizagem significativa, embora os profissionais da educação em geral vem relutando para isso. (Profº Carlos – Escola A);

Um material que poderia passar por uma reelaboração. Uma abordagem dinâmica, uma contextualização do tema...Um currículo confuso. A organização, como eu disse, o currículo do terceiro um recorte e cola do primeiro e do segundo. Bem confuso. (Profª Angela – Escola B);

Parece-me que não foi feito com o mesmo cuidado que algumas outras, ou não foi preparado por especialistas da área de filosofia. Há disciplinas em que os professores inclusive elogiam como as leituras sugeridas e os exercícios subsequentes são sincronizados com as necessidades curriculares. (Profª Maria – Escola C);

A percepção para que o aluno tenha o comodismo daquilo que lhe é passado/fornecido pela Secretaria da Educação, caso não houvesse esse material o trabalho seria bem mais difícil, devido a falta de verba que a escola disponibiliza, por exemplo: fotocópias, como seria trabalhar cotidianamente? Já que o tempo de aula é muito curto para passar na lousa textos filosóficos (que normalmente não longos e complexos). Acredito que os alunos seriam mais prejudicados em relação ao conhecimento filosófico em si, então completar o caderno do aluno é a forma mais fácil do que não tê-lo. (Profº Rafael – Escola D).

De um modo geral, os professores disseram que há fatores positivos no material disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo principalmente por ser apresentado como possivelmente o único material físico de apoio ao professor, uma vez que em muitas escolas nem há o livro didático, outros professores, por sua vez, defendem que se sentem um pouco prejudicados com tanta padronização imposta.

É interessante notar que tanto os professores quanto os alunos buscam, cada um ao seu modo, se adaptarem ao conteúdo a partir das suas práticas cotidianas e

assim relacioná-las com o ambiente escolar, ou seja, não se trata de um saber aquém da perspectiva tradicional da educação e sim de uma simplificação do próprio ato de filosofar: refletir.

Esta ação também pode trazer algum sentimento de angústia e esta transparece nas respostas tanto dos alunos quanto dos professores diante da pesquisa de campo, contudo Sartre (1998) nos lembra que a angústia é inquietante, porém simples de ser analisada, se trata de uma transição do “em-si” para o “para si”.

[...] o ato que confere seu sentido à ação em particular que levo em consideração em dado momento: este ato constantemente renovado não se distingue de meu ser, é escolha de mim mesmo no mundo e, ao mesmo tempo, descoberta do mundo. (SARTRE, 1998, p. 569).

As escolhas que envolvem as ações, além de serem conscientes pelo indivíduo que as toma, também são angustiantes pela plenitude existencial que é caracterizada porque se trata de atos e consequências e não meramente atos.

Logo, o papel do professor é imenso quando se trata de interpretar da melhor forma possível o material que recebe do Estado de São Paulo e atribuir importância deste conteúdo para os seus alunos porque assim o discurso filosófico poderá ser apresentado de modo a enriquecer as reflexões existenciais dos alunos até mesmo fora da sala de aula.

4.2.5. Filosofia e mundo do trabalho

A partir da pesquisa de campo, observou-se que através das várias rodas de conversa organizadas entre os professores e os alunos sobre a relevância e a praticidade do conteúdo apresentado nas aulas de filosofia, notou-se que o tema sobre a inserção no mercado de trabalho (principalmente nas escolas C e D da cidade de 25.000 habitantes, Conchal/SP onde as possibilidades de emprego não são tão fáceis) é um tema que inquieta muitos dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

Alguns chegam a apresentar até um desconforto em relação ao tema por se sentirem pressionados pela família ou até mesmo pela sociedade em que vivem para terem uma projeção de carreira já preparada a partir do momento que terminarem os seus estudos obrigatórios.

Nesta medida, percebe-se também certa angústia e alguns traços de ansiedade por parte dos estudantes que na sua maioria possuem apenas 17 anos de

idade e logo mais não sabem muitas vezes o que fazer com a imensa possibilidade de liberdade de escolha que lhes surge.

Estas percepções podem ser claramente vistas através das respostas dos alunos para a quinta (5ª) e última pergunta da entrevista estruturada: “Você acha que o que você aprendeu nas aulas de Filosofia poderá te ajudar nas tuas escolhas diante do mercado de trabalho? De que modo isso ocorreria?” e as principais respostas obtidas nessas entrevistas estruturadas foram:

Bom, eu ainda não escolhi uma faculdade e a filosofia está me ajudando a refletir sobre os cursos para eu achar um que mais combina comigo. (Letícia – 3ªA – Escola D);

Sim, sobre a maneira de compreender as coisas, a política discutida, nossa liberdade e muito mais, não sei explicar muito bem, mas influenciará nas minhas futuras decisões com certeza. (Lorena – 3ªA – Escola C);

Sim, a filosofia ajuda a desenvolver a conversa sobre algum assunto então me ajudaria a conversar mais livremente com alguém no mercado de trabalho, quebrou um pouco mais a minha vergonha e o meu medo de entrar numa roda de conversa e dar minha opinião e também me ajudou a desenvolver uma conversa. (Maria Eduarda – 3ªA – Escola C);

Sim, pois ajudam a me conhecer melhor, a entender o mundo e com isso eu tenho uma noção melhor do que eu quero para minha vida” (Ana – 3ªB – Escola D);

Sim, ela ajuda a pensar sobre tudo o que queremos, no trabalho ajuda a pensar se nossas escolhas são certas, a ética e a moral ajuda muito também” (Iris – 3ªB – Escola A);

Sim, de modo sobre como eu ia pensar agir, sobre como eu vou pensar. (João – 3ªB – Escola A).

Sim, analisando as propostas com outra visão. (Amanda – 3ªA - Escola A);

Eu creio que sim, porque a filosofia nos torna críticos né, ela faz a gente pensar sobre comportamentos, pensamentos, etc, que nos ajuda muito, não só no trabalho (na hora da entrevista) como nas escolhas das nossas vidas. (Miriã – 3ªA – Escola D);

Sim, pois aprendi com a filosofia a diferença de realidade e metas (sonhos), e no mercado de trabalho há muito disso, existem ocasiões da vida que temos que fazer escolhas e basta refletir para tomar as certas. (Stefani – 3ªA – Escola C).

Sim, o saber mais é muito importante na área em que vamos atuar, quanto mais saber mais destacada serei no mercado de trabalho. (Isabela - 3ªB – Escola D);

Sim, por exemplo: ética de vestimenta; você ir com uma roupa “inadequada” para um emprego e no seu pensamento você estará “normal”. Isso seria um meio de reflexão, cada um pensa de um jeito diferente, e assim por diante. (Jenifer - 3ªB – Escola A);

Sim, pois a filosofia tem seus meios de nos ajudar no mercado de trabalho através da sociedade. (Jéssica - 3ªB – Escola B).

Abriu minha mente pras minhas escolhas futuras, lutar pelos meus sonhos e não pelo o que obrigam a fazer. (Eliandra – 3ªA – Escola C).

Em relação à última pergunta da entrevista dos alunos, percebe-se que estes em sua maioria não estão inseridos ativamente no mercado de trabalho e idealizam-no não somente durante uma entrevista de emprego, contudo alguns vão mais além e acreditam que conseguirão fundamentar suas escolhas futuras a partir de indagações induzidas nas aulas de Filosofia.

Os alunos participantes das entrevistas estruturadas demonstraram, através das suas respostas que a filosofia interfere sim nas reflexões existenciais dos mesmos, proporcionando-os ambientes de críticas construtivas a temas como liberdade e felicidade e principalmente, uma amplitude mais enfática sobre a qualidade de vida e realização de sonhos que eles tanto almejam conquistarem diante do mercado de trabalho.

Logo, os valores de uso aos quais Marx (1985) se refere é apresentado na realidade de vida dos alunos quando eles respondem à esta pergunta da pesquisa de campo.

[...] a existência [...] de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1985, p. 50)

As necessidades de cada aluno são exploradas durante as aulas de Filosofia e muitos se sentem envolvidos porque compreendem que a realidade da vida humana sempre esteve voltada para a exploração dos assuntos mais profundos da existência do indivíduo, como liberdade, felicidade e até mesmo o trabalho.

Deste modo, através da pesquisa de campo, os alunos perceberam que ir além do senso comum é desafiador, mas também é algo natural que possibilita um amplo desenvolvimento das capacidades de enfrentar as circunstâncias, elaborando estratégias, definindo e redefinindo dilemas e acima de tudo, considerando as experiências como ferramentas indispensáveis do verdadeiro saber.

Alguns destes alunos acima apresentados foram também convidados a exporem as suas opiniões através de uma gravação de vídeo e tal exposição possibilitou compreender com mais clareza o ponto de vista de cada um, principalmente quando relacionado ao aprendizado que obteve durante as aulas de Filosofia.

Os alunos sentiram-se de um modo geral orgulhosos em participarem e mesmo que tenham apresentado respostas similares às que deram nas entrevistas realizadas no papel, eles as apresentaram autenticamente, manifestando-se de modo crítico e sabiamente. Diante deste mesmo âmbito de análise, os principais depoimentos colhidos através do vídeo foram:

Você percebe que com a filosofia ela abre a sua mente e você consegue ver todos os lados deste mercado de trabalho que é rígido pra gente que vem de uma escola estadual. (Antonio – 3ªB – Escola A).

Eu acho que a filosofia ajuda a gente a pensar de uma maneira diferente porque a gente vem pra escola com a mente de que a gente tem que sair daqui, fazer uma faculdade, se dar bem no mercado de trabalho, ter uma família, ou seja, ter uma vida padronizada sendo que a felicidade vai além disso, além de você ter uma vida padrão, igual a todo mundo igual a sociedade impõe. (Amanda – 3ª B – Escola A).

Percebe-se, através desses depoimentos que para os alunos, os valores e senso ético passam a serem questionados fortemente e uma autonomia mais enfática – que até então estava mais submissa – vêm à tona e assume a sua ativa relevância.

Mas um ponto interessante da pesquisa também se tornou crucial quando se percebeu que os alunos também tinham consciência de que a realidade da qual estavam inseridos os mantinha sob condições de responsabilidades existenciais, ou seja, suas decisões vinham antes das interferências sociais que os cercavam, logo, as escolhas perante o mercado de trabalho também partiam do próprio indivíduo/aluno.

[...] Como vimos, para a realidade humana, ser é escolher-se: nada lhe vem de fora, ou tão pouco de dentro, que ele possa receber ou aceitar. Está inteiramente abandonado, sem qualquer ajuda de nenhuma espécie, à insustentável necessidade de fazer-se até o mínimo detalhe. Assim, a liberdade não é um ser: é o ser do homem, ou seja, ser nada do ser. Se começássemos por conceder o homem como algo pleno, seria absurdo procurar nele depois momentos ou regiões psíquicas em que fosse livre: daria no mesmo buscar o vazio em um recipiente que previamente preenchemos a borda. O homem não poderia ser ora livre, ora escravo: é inteiramente e sempre livre, ou não o é. (SARTRE, 1998, p. 545).

Nesta medida, seguindo a famosa visão sartreana de que a existência precede a essência, observamos que neste momento da vida dos alunos eles se redescobrem perante o mundo e depois se definem, ou seja, é um momento de introspecção e depois exposição, entre o que os alunos são enquanto existência e o que almejam ser em sociedade.

As responsabilidades existentes na sociedade que envolve os alunos fazem com que eles demonstrem certa ansiedade sobre o que está por vir, diante disto os alunos – em sua maioria – apresentam também se sentirem encurralados e até mesmo perdidos, uma vez que sabem que as consequências de suas ações são de sua responsabilidade perante as decisões que tomarem neste momento tão crucial de suas vidas.

Neste linear, socialmente, dentro do contexto das escolas públicas, a atribuição de valores durante as aulas de filosofia é pautada no fato de que:

Criticar os programas de disciplinas calcados na filosofia sistemática não significa ir contra a necessidade de sistematização do conhecimento – uma exigência da filosofia e da própria razão humana -, mas contra uma forma de sistematização esclerosada e suficientemente empobrecedora para produzir o desvirtuamento da atividade reflexiva. Embora a filosofia busque sempre certa organização do saber, não se pode esquecer que seu ponto de partida não reside na sistematização. (RODRIGO, 2009, p. 42)

Esta sistematização apresentada pela autora/professora Lídia Maria Rodrigo nos possibilita compreender que a disciplina de Filosofia está nas escolas para além da mera transmissão do conhecimento e sim para – a partir do conteúdo de temas transversais como felicidade e liberdade, por exemplo, e da análise de filósofos que questionam sobre o tema - provocarem nos estudantes o próprio ato de “filosofar”, no sentido de pararem um pouco e pensarem sobre o que de fato almejam em suas vidas e principalmente o que para eles é essencial e que querem que seja permanente e não meramente passageiro.

Sob este aspecto as respostas dos professores para a quinta (5ª) e última pergunta realizada: “Você acredita que de fato o que está sendo construído em sala de aula, durante as aulas de Filosofia, é também uma responsabilidade moral perante o mercado de trabalho ou uma promoção à formação humana integral do aluno? Justifique”, trouxeram contribuições significativas para a compreensão desta sistematização do ensino a qual a autora citada acima menciona. Segundo tais professores:

Acho que é ambos, mas a formação humana ética é crítica é o foco principal. É sempre bom pensar sobre temas que podem ser materializados em questões práticas, como: ética no trabalho, por exemplo. (Profº Murilo da Escola A);

Pelo o que entendo, a LDB/93/94/96 e o Currículo do Estado de São Paulo e investigação acadêmicas sobre esta temática, em outras palavras, esclarecem sim sobre a formação do estudante deve ser integral (crítica, solidária, digna...), o que pode permiti-lo ampliar sua liberdade autônoma, seu conhecimento crítico, sua visão de mundo e, especialmente, à humanização dos educandos. Diante desta lógica, constatei, por meio de conversas durante as aulas de Filosofia e nos corredores escolares com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio (isto em torno de uns 3 anos ou mais de experiências), eles relataram que - Filosofia, Liberdade humana, Felicidade, Existencialismo; Ética, valor e dignidade humana; Trabalho e Desigualdades sociais e outros – os assuntos/conteúdos contribuem de fato para desenvolver a consciência crítica e o conhecimento crítico... à da formação concreta do cidadão; o que permitem não pensar unicamente de uma maneira, mas abrem outras possibilidades de refletir, pensar, analisar... sobre si, a vida, o mundo. Apesar disso, algumas ou muitas vezes o estudante do 3º ano pode escolher não estudar autonomamente por vários motivos, como cansaço do trabalho, “preguiça”, descuidos, problemas do seu cotidiano, as ideologias, etc. Ainda em relação às conversas com esses estudantes, geralmente especulo perguntando-lhes sobre os vestibulares e se já sabem a área ou o curso que prestarão. E percebo que uma mínima parcela de discentes (entre uma turma de 32 ou até 35) alegam que não prestarão. Já uma parcela afirma não saber o curso que prestará o vestibular, porém, reafirma que vão sim “fazer vestibular” já vem investigando esta sua situação. Portanto, uma parcela (entre 60 a 70 %) de estudantes já tem a certeza do curso pretendido, o que é uma informação muito interessante para os professores. Por isso e outras questões, a Filosofia contribui sim para ampliar a formação crítica e às responsabilidades dos estudantes. Enfim, a Filosofia e as demais matérias do Ensino Médio da escola visam atender essa formação básica, o que são condições para isso. (Profº Carlos – Escola A);

Pensar que ele ajuda na formação adequada, acho que não. Falta conteúdo. Como educadora, tento em minhas aulas priorizar práticas que favoreça a formação desses jovens alunos, em desenvolverem seu próprio pensamento e crítica, numa tentativa eterna de formar cidadãos capacitados para enfrentar as diversas situações que poderão surgir em suas vidas. (Profª Angela – Escola B);

A Filosofia, pelo menos como busco aplicá-la, tem se articulado nesta Escola Integral com a outra disciplina que leciono, a diversificada Mundo do Trabalho. No Projeto Pedagógico das Integrais é dada uma imensa importância à construção de um “Projeto de Vida” do corpo discente, eles podem querer comprar uma moto e nós investigaremos os passos que precisa dar para alcançar esse objetivo. Em geral os estudantes manifestam profissões como projetos de vida, meu papel é orientá-los ao mercado de trabalho e as condições que encontrarão e como podem evitar cair em estatísticas ruins de desemprego ou falência. A função filosófica (por assim dizer) que tomo para mim é a de mostrar para eles que a identidade social de uma pessoa “de sucesso” (eles citam celebridades e ou bilionários como pessoas “de sucesso”) está ligada a muito mais que o ofício ou a profissão. Resumidamente, enquanto os currículos das disciplinas Filosofia e Mundo do Trabalho os incentiva a serem operários/funcionários/colaboradores participativos dentro dos limites que uma empresa estabelecerá, o verdadeiro mercado de trabalho exige atualmente um comportamento de moral mais autônoma, em que o agente decide por si e propõe soluções novas, daí creio

que também cabe ignorar o caderno da disciplina Mundo do Trabalho, que sequer cobre questões como modelos de Startups ou a famigerada Reforma Trabalhista e seus absurdos como, por exemplo, a jornada intermitente. (Profª Maria – Escola C);

Sim, nas aulas de filosofia podemos construir ou ao menos tentamos construir uma visão moral e ética com os alunos. Quando digo tentar, pois infelizmente alguns poucos alunos não mostram interesse em relação aos estudos. Devido a essa falta de motivação nos mostra claramente que a cada dia a educação tem menos valor, e eu como professora de filosofia tento ao máximo fazer com que os alunos reflitam, questionem, tenham um olhar apurado, aguçado diante da sociedade complicada que vivemos, trata-se de uma obrigação moral e amplamente social. (Profº Rafael – Escola D).

Diante da quinta (5ª) pergunta feita aos professores, percebe-se que a promoção da formação integral do aluno é uma característica que toda U.E (Unidade de Ensino) procura trabalhar de modo interdisciplinar com os seus professores, contudo a disciplina de Filosofia – devido o seu alto grau de proposta reflexiva – se torna fundamental neste processo.

Segundo a Proposta Curricular das Ciências Humanas do Estado de São Paulo (2010):

No que se refere às atividades sugeridas aos alunos, foram enfatizadas as ações de estudo e pesquisa desenvolvidas fora dos muros da escola, pelo entendimento de que as tradicionais “lições de casa”, acrescentadas dos atuais recursos oferecidos pelas tecnologias de comunicação e informação, ainda mantêm suas qualidades potenciais. Todas essas preocupações visam a valorizar a Filosofia no universo escolar, tentando fazer com que os estudantes sejam envolvidos em práticas de ensino motivadoras – base indispensável para qualquer desenvolvimento intelectual, o que incide diretamente no ensino de Filosofia. (SÃO PAULO, p.118, 2010).

Por fim, observa-se que o desenvolvimento intelectual do aluno envolve antes o seu desenvolvimento social, logo, a interpretação dos potenciais dos alunos nas salas de aula é capaz de provocar novas práticas docentes que melhor se encaixem nos ideais de valorização da disciplina da Filosofia como a matéria altamente reflexiva que esta é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitos programas educacionais existentes atualmente no Estado de São Paulo, como PEI (Programa de Ensino Integral), ETI (Escola de Tempo Integral), CEEJA (Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos) e até mesmo os EJA (Educação de Jovens e Adultos) trabalham fortemente a analogia entre o aprendizado educacional e o mercado de trabalho, seja através de apostilas específicas ou em “Projetos de Vida” e “Disciplinas Eletivas”, conforme PPAs (Plano Pedagógico de Ação) específicos para cada escola e administrados mais enfaticamente pelas Diretorias de Ensino (DE) responsáveis, as quais são orientadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Contudo as Unidades de Ensino (UE) não tem atualmente um ambiente voltado para uma análise mais enfática sobre o mercado de trabalho e sobre as percepções existenciais que os estudantes têm que enfrentar quando chegam na 3ª série do Ensino Médio (último ano de estudo exigido como obrigatório pelo Estado de São Paulo). Logo, a proposta desta dissertação foi a de que neste momento único de liberdade de escolhas e transição dos estudantes para o mercado de trabalho (normalmente também da vida adolescente para a vida adulta), há a necessidade de um ambiente dentro da escola que possibilite um momento de reflexão diante de tantas mudanças e consequentemente possa nortear com mais qualidade as decisões que a partir dali surgirem.

Deste modo, a sugestão apresentada diante dos objetivos desta dissertação foi a de que a partir da análise do Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo, dos PPAs (Plano Pedagógico de Ação) de cada escola e da Matriz de Avaliação Processual – documentos existentes como base para a apresentação do conteúdo aos alunos – as aulas de filosofia, que apresentam nos últimos bimestres (3º e 4º)

para a 3ª série do Ensino Médio temas como liberdade, existencialismo e felicidade, possam apresentar visões macro e micro da sociedade a qual os alunos pertencem e consequentemente provocá-los a reflexões mais contundente sobre a projeção de suas vidas diante do mercado de trabalho e de uma realidade sem a obrigatoriedade do ambiente educacional. Outro dado importante é que através da pesquisa de campo e das entrevistas estruturadas com os alunos, percebeu-se que muitos enxergam a Filosofia como uma aliada desafiadora para as suas crises existenciais e não somente como uma disciplina desinteressante e inútil.

Outro ponto interessante da pesquisa de campo quando analisadas as respostas dos professores em analogia às dos alunos foi a de que a orientação sobre qual percepção o aluno terá da matéria é dada por sua vez pelos professores, por isso os seus ponto de vista enquanto propagadores de uma prática docente reflexiva devem conter sempre entusiasmo e esforço. Vale ressaltar também que sobre este aspecto esta dissertação não considera esta uma tarefa fácil, muito menos simples.

Contatou-se também, através das entrevistas com os professores que há aqueles que acreditam que somente o material enviado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo já é suficiente para transmitir aos alunos o conteúdo filosófico em suas inúmeras vertentes, logo utilizam o “Caderno do Aluno” como uma ferramenta de trabalho única e imprescindível, seguindo assim também as orientações que tanto os PCs (Professores Coordenadores) das U.Es (Unidades de Ensino), quando os PCNPs (Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico) nas D.E.s (Diretorias de Ensino) fazem. Contudo para a maioria destes profissionais da educação, a prática pedagógica necessita de novos materiais de apoio, novos métodos de aprendizagem e consequentemente novas perspectivas de explorar ao máximo as habilidades dos alunos no que tange as reflexões propostas pela Matriz Curricular. Do mesmo modo, observa-se que esta visão de complementar o currículo através de alternativas práticas e mais interessantes para fundamentar as inúmeras reflexões dos alunos foi também o almejo principal desta dissertação.

Logo, trata-se de uma perspectiva simples, porém altamente enriquecedora, como analisado através da pesquisa de campo com todos os alunos e professores, uma vez que a maioria dos envolvidos manifestou esta necessidade. Nesta medida, como quem constrói a escola são os que vivenciam o seu cotidiano, ou seja, o piso escolar, percebe-se – diante das respostas dos entrevistados – que apesar das inúmeras dificuldades que o ensino público traz, muitas mais são as satisfações a

favor do conhecimento, tanto para os que o aprendem em sala de aula (alunos), quanto para os que astuciosamente os executa (professores). Destarte, percebe-se esperança nas falas de todos e principalmente, um entusiasmo contagiante de que as reflexões das aulas de filosofia sejam valorizadas no futuro.

Deste modo, a Filosofia pôde ser vista com certa praticidade e não simplesmente como algo maçante e complicado a ser desvendado somente através de textos tradicionais de autores/filósofos antigos. Os alunos – em sua maioria – entrevistados tanto nos questionários impressos quanto no vídeo demonstraram uma satisfação imprescindível de se fazer serem ouvidos, de poderem manifestar a partir do conteúdo sobre liberdade e felicidade que lhes fora apresentado o quanto eles necessitam de reflexões a respeito destes temas e mostraram que têm algo importante a dizer, para além do senso comum e das expectativas sociais, como visionários da realidade existencial que vivem.

Compreende-se também que as aulas de filosofia podem tornar-se ambientes propícios para se pensar além do senso comum, expor novas visões de mundo e reagir de forma ativa na transformação social que os alunos estão passando quando estão no Ensino Médio. Outro dado interessante levantado na pesquisa com os professores é o que de um modo geral, eles têm por objetivo principal a exploração do interesse do aluno para que posteriormente possa ser trabalhado o conteúdo. Os docentes têm que considerar as circunstâncias que este aluno pertence na sociedade, suas expectativas de vida e seus anseios existenciais antes mesmo de expor a fundamentação teórica da Proposta Curricular de Filosofia.

Percebemos assim que os professores entrevistados buscam preparar as suas aulas da melhor forma possível, a fim de conquistar o interesse dos alunos para assuntos que normalmente a maioria considera extremamente complexos e até mesmo chatos.

A compreensão do docente sobre a vida do discente e suas inúmeras precariedades diante do ensino público, é imprescindível para o êxito do aprendizado. Os alunos se sentem mais motivados a partir do momento que se identificam com a matéria proposta e principalmente, quando percebem que o professor de Filosofia quer ensinar a matéria da melhor forma possível, provocando-lhe reflexões inimagináveis e altamente enriquecedoras.

Neste linear, o ponto principal das respostas dos professores foi a da ideologia apresentada em sala de aula, ou seja, a praticidade do material didático (Caderno do

Aluno) frente às expectativas dos alunos. O diálogo constante com o discente aparentou permitir que o professor percebesse os impactos dos temas propostos para reflexões através do “Caderno do Aluno” e orientasse os alunos da melhor forma possível, afinal, basicamente todos os professores que responderam às perguntas utilizam esta linguagem pedagógica para nortear a preparação e a execução de suas aulas e almejam que os alunos sejam impactados da melhor forma possível.

É interessante também ressaltar que as percepções levantadas na pesquisa de campo, como mencionadas acima, não foram o único objetivo desta dissertação, mas com certeza apresentou de maneira consistente a praticidade do referencial teórico estudado e principalmente trouxe analogias enriquecedoras para compreendermos as necessidades que os profissionais da educação enfrentam atualmente na rede pública de ensino.

O Estado de São Paulo ainda é visto como referência no país, logo as suas conquistas e derrotas na educação são capazes de repercutir também sob um âmbito geral, onde o país recebe e às vezes até apreende tais impressões.

Os autores apresentados, tais como Sílvio Gallo e Lídia Maria Rodrigo são doutores no assunto e também criticam fortemente o trabalho docente do professor de filosofia frente a realidade de vida dos alunos e os filósofos que eles apresentam para contribuir neste discurso como Foucault e Deleuze também deram subsídios interessantíssimos para a análise da pesquisa de campo desta dissertação, por tal motivo muitas das suas linguagens foram aqui utilizadas.

Outros autores como Marx, Bauman, Aristóteles, Sartre, Kuenzer entre tantos outros citados nesta dissertação também auxiliaram enfaticamente na base e no rumo da escrita porque são aqui vistos como mestres do saber por compreenderem de modo tão brilhante a vivência da sociedade, seja sob aspectos de efemeridade social ou de crises existenciais. Os temas transversais de liberdade e felicidade debatidos por eles trouxeram reflexões essenciais à tona nesta dissertação e sem elas a pesquisa de campo talvez não tivesse nenhuma relevância efetiva, por isso é necessário relatar aqui a relevância destes estudos.

Por fim, conclui-se que apesar do pouco tempo disponível para a confecção desta dissertação, os objetivos de analisar as intermitências reflexivas e existenciais do currículo da disciplina de Filosofia do Estado de São Paulo para a compreensão dos temas de liberdade e felicidade diante do mercado de trabalho por parte dos alunos da 3ª série do Ensino Médio foram alcançados de formas inimagináveis e além do

esperado e cada esforço de comparar os aspectos teóricos com os dados práticos fizeram com que cada etapa da dissertação fosse conduzida de modo ponderado e ao mesmo tempo inquietador.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação. Referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002c. 24 p.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação. Citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002b, 7 p.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

ARANTES, P. E. **Um departamento francês de Ultramar**: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60). São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. Tradução: Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1965.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Ed. 70, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. **A ética de Aristóteles e a educação**. Cadernos de História & Filosofia da Educação, São Paulo: FEUSP, v. VII, n. nº 7, p. 289-312, 2004. p. 302.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CAMPBELL, Colin. **Eu compro, logo sei que existo**: as bases metafísicas do consumo moderno. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CANCLINI, Néstor Garcia. **O Consumo Serve Para Pensar**. In: Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As aulas régias no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. I – Séculos XVI - XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1978.

CASTER, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. Editora Brasiliense, 34ª edição. São Paulo, 1994.

COSTA, Célio Juvenal. O Marquês de Pombal e a Companhia de Jesus. IN: MENEZES, S. L.; PEREIRA, L. A.; MENDES, C. M. M. (orgs). **A expansão e consolidação da colonização portuguesa na América**. Maringá: EDUEM, 2011.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010.

DELEUZE, G. e PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

EHRENBERG, K. C. **O consumo simbólico e a vida cotidiana**. In. CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESTUDOS EM COMUNICAÇÃO E MERCADO - ECOM; 2; 2012; São Paulo. Anais eletrônicos. São Paulo: Universidade Mackenzie de São Paulo; 2012. Disponível em <<http://goo.gl/cfeUq>>. Acesso em 02 jun. 2013.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora USP – EDUSP, 2002.

FILHO, Evaristo de Moraes. **O Ensino da Filosofia no Brasil** (Decimália da Biblioteca Nacional). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1959.

FOLLIS, R.; SOARES, L. C. B.; TEIXEIRA, F. **Metodologia de Pesquisa**. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2012. (Métodos e técnicas de ensino, 5).

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **Letras, ofícios e bons costumes**: Civilidade, ordem e sociabilidade na América Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, Márcio A. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. São Paulo: Educ, 2003.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o Poder**. In: RABINOW, P. & DREYFUS, H. Michel FOUCAULT. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio De Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Diálogos sobre o Poder**. In: FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos IV: Estratégias Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 24 edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. SP: Cortez Editora, 2010.

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-131.

GALLO, Silvio. **Acontecimento e resistência**: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Orgs.). Cotidiano escolar – emergências e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 21-39.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: **Foucault. Filosofia, Sociedade e Educação**, São Paulo, ano 1, n.1, p. 93-118, 1997.

HEGEL, G.W. F. **Sobre o ensino da Filosofia**. Trad. Artur Morão. Disponível em http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf Acesso em: 21 de maio de 2018.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOLIVET, Régis. **Curso de filosofia**. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

KING, Peter J. et al. **O Livro da Filosofia**. São Paulo: Globo, 2011.

KUENZER, A. **Educação e trabalho no Brasil**. INEP, 1991.

KUENZER, A. Educação e trabalho no modo de produção capitalista: as formas de abordar a questão. In. KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica**. As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez editora, 2002.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

MARTINO, L. M. S. **Comunicação e identidade**: quem você pensa que é?. São Paulo: Paulus, 2010.

MARX, K. **O capital**. Volume I. Tomo 2. SP: Nova cultural, 1985.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549- 1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

Minayo, M.C.S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal : paradoxo do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. **O nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE: a recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino da Matemática**. Tese defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. 2012.

O'MALLEY, John W. **Os Primeiros Jesuítas**. São Leopoldo/RS: Ed. UNISINOS; Bauru, SP: Ed. EDUSC, 2004.

PECHULA, Márcia Reami. **Reflexões acerca da Filosofia no Ensino Médio: O papel da disciplina e de seus conteúdos em sala de aula**. Núcleo de Ensino, Editora da Unesp/São Paulo, v.I, 2005.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação: a organização escolar**. São Paulo: Ed. Associados, 1993.

RICOEUR, Paul. **A história da filosofia e a unidade do verdadeiro**. In: *História e Verdade*. Rio de Janeiro, Forence, 1968.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Matriz de avaliação processual: filosofia e sociologia, ciências humanas; encarte do professor / Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Filosofia e de Sociologia**. São Paulo : SE, 2016.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução: Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril S.A., 1973.

_____. **O ser e o nada** – ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução: Paulo Perdigão. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SERAFIM LEITE, S. J., **O Curso de Filosofia e tentativas para se criar a Universidade do Brasil no século XVII**, in Verbum, tomo V, Fase. 2, julho de 1948, pág- 107.

SERAFIM LEITE, S.J., **Páginas de História do Brasil**. São Paulo, 1937.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCHLE, Germano (org.). **Nova História da Igreja, Tomo III**. Petrópolis: Vozes, 1971.

ZNANIECKI, Florian. A escola como grupo instituído. In: PEREIRA, Luiz. e FORACCHI, Marialice Mercani. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 7ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. (p.104-106).

ANEXO

Matriz de Avaliação Processual do Estado de São Paulo

1ª série – 1º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
Por que estudar Filosofia? As áreas da Filosofia	Situação de Aprendizagem 1 – Criando uma imagem crítica da Filosofia Habilidades: 1. Dominar diferentes linguagens e compreender diferentes fenômenos do conhecimento. 2. Reconhecer manifestações histórico-sociais do pensamento. 3. Selecionar, organizar e identificar informações, bem como desenvolver a capacidade de produção de textos, associando questões atuais a referências extraídas da História da Filosofia. Situação de Aprendizagem 2 – Como funciona o intelecto? Introdução ao empirismo e ao criticismo Habilidade: 1. Organizar os argumentos de um texto filosófico e associar questões atuais a referências extraídas da História da Filosofia. Situação de Aprendizagem 3 – Instrumentos de pesquisa em História da Filosofia Habilidades: 1. Compreensão e leitura de um texto filosófico. 2. Sistematização de ideias e sua diferenciação. Situação de Aprendizagem 4 – Áreas da Filosofia Habilidades: 1. Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas. 2. Identificar, em diferentes manifestações ordenadas do pensamento, questões filosóficas. 3. Compreender as estruturas lógicas do pensamento e descrever sistematicamente as ações do mundo circundante.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, a partir de textos da tradição filosófica e em textos de diferentes estruturas e registros, a experiência filosófica como reflexão intelectual. • Identificar, a partir de textos da tradição filosófica, os diferentes períodos na História da Filosofia. • Identificar em excertos da tradição filosófica as diferentes áreas da Filosofia.

1ª série – 2º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
A Filosofia e as outras formas de conhecimento: • Mito, Cultura, Religião, Arte, Ciência	Situação de Aprendizagem 5 – Introdução à Filosofia da Ciência Habilidades: 1. Dominar diferentes linguagens e compreender diferentes fenômenos do conhecimento. 2. Desenvolver uma visão crítica da Ciência. 3. Reconhecer a Ciência como atividade humana. 4. Sistematizar conceitos, informações e fundamentar conhecimentos teóricos. Situação de Aprendizagem 6 – Introdução à Filosofia da Religião - Deus e a Razão Habilidades: 1. Desenvolver noções sobre os limites da racionalidade. 2. Dialogar com base nas questões de alteridade. Situação de Aprendizagem 7 – Introdução à Filosofia da Cultura - Mito e Cultura Habilidades: 1. Refletir sobre a práxis da alteridade. 2. Reconhecer o aspecto simbólico do homem e os compromissos de cidadania e respeito à diferença. Situação de Aprendizagem 8 – Introdução à Filosofia da Arte – Nietzsche Habilidades: 1. Reconhecer a condição estética e existencial do homem. 2. Relacionar o sentido do belo à compreensão da vida e da cultura, em sentido amplo.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer diferentes tipos de raciocínio orientadores do método científico. • Identificar em textos da tradição filosófica posicionamentos da epistemologia contemporânea (falseabilidade e paradigma). • Reconhecer os limites das provas lógicas. • Identificar em textos da tradição filosófica e em textos de diferentes estruturas e registros o significado e a abrangência do termo alteridade no contexto da reflexão ética. • Reconhecer a polissemia e a complexidade do conceito de cultura. • Identificar, em registros/relatos, manifestações de etnocentrismo e relativismo (crítica à classificação das diferentes culturas). • Reconhecer a partir de textos filosóficos e/ou documentos iconográficos a concepção de que a abordagem estética está relacionada à experiência de vida.

1ª série – 3º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
Introdução à Filosofia Política Teoria do Estado • Socialismo, anarquismo e liberalismo	Situação de Aprendizagem 1 – O Estado Habilidades: 1. Refletir sobre o conceito de Estado, bem como exercitar a linguagem escrita e dialógica. 2. Reconhecer diferentes ideais e experiências sobre a formação e o papel do Estado. 3. Reconhecer aspectos da cidadania em diferentes momentos históricos. Situação de Aprendizagem 2 – O Estado, os poderes e as leis Habilidades: 1. Compreender o conceito de Estado, analisando textos e desenvolvendo reflexões sobre poderes e leis a partir do enfoque filosófico. 2. Construir argumentos considerando a separação dos poderes e suas atribuições. Situação de Aprendizagem 3 – Dois modelos de Estado: liberal e anarquista Habilidade: 1. Refletir sobre a relação entre Estado e sociedade. Situação de Aprendizagem 4 – Capitalismo segundo Marx Habilidades: 1. Relacionar informações representadas de diferentes formas e conhecimentos disponíveis em diferentes situações para construir argumentação consistente. 2. Compreender a lógica de funcionamento da sociedade capitalista, refletindo criticamente sobre esse modo de produção à luz de algumas categorias segundo Marx. 3. Apropriar-se crítica e rigorosamente do conteúdo estudado (Estado), fazendo dele instrumento para a reflexão sobre a própria realidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar em excertos da tradição filosófica diferentes concepções de Estado e organização política relacionadas às concepções de natureza humana. • Identificar em excertos da tradição filosófica a lógica da divisão dos poderes. • Reconhecer, a partir do contato com códigos/textos constitucionais, a atualidade da divisão dos poderes proposta por Montesquieu. • Reconhecer em textos da tradição filosófica e/ou em textos diversos diferentes propostas para a organização estrutural da sociedade. • Identificar, no contexto da tradição filosófica, críticas ao modo de organização da sociedade capitalista.

1ª série – 4º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
Filosofia Política • Democracia e cidadania: origens, conceitos e dilemas • Desigualdade social e ideológica • Democracia e justiça social • Os direitos humanos • Participação política	Situação de Aprendizagem 5 – Desigualdade social e ideologia Habilidades: 1. Refletir criticamente sobre os fatores considerados relevantes para o desenvolvimento integral do ser humano. 2. Compreender o conceito de ideologia a partir da concepção de Karl Marx e Friedrich Engels. Situação de Aprendizagem 6 – Democracia e justiça social Habilidade: 1. Refletir sobre a democracia a partir da perspectiva de igualdade entre os homens. Situação de Aprendizagem 7 – Os Direitos Humanos Habilidade: 1. Reconhecer a influência do movimento iluminista na Declaração dos Direitos Humanos. Situação de Aprendizagem 8 – Participação política Habilidade: 1. Compreender e vivenciar uma experiência política com as autoridades locais, eleitas democraticamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Associar a condição de pobreza à falta de acesso a recursos financeiros mínimos e a serviços de educação, saúde e segurança. • Identificar em relatos/registros e excertos da tradição filosófica argumentos consistentes sobre justiça social. • Reconhecer a complexidade e a abrangência do termo ideologia e do discurso ideológico, a partir de textos da tradição filosófica. • Identificar, no contexto da tradição filosófica, a democracia como justiça e liberdade. • Reconhecer nos códigos modernos os compromissos estabelecidos na Declaração dos Direitos Humanos. • Identificar na Declaração dos Direitos Humanos a influência da Filosofia Iluminista do Século XVIII. • Identificar em relatos/registros, exemplos de participação política em movimentos sociais, sindicatos, grêmios e partidos políticos.

2ª série – 1º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
Introdução à ética • O eu racional • Autonomia e liberdade	Situação de Aprendizagem 1 – O Eu Racional Habilidades: 1. Dominar diferentes linguagens e compreender diferentes fenômenos do conhecimento. 2. Reconhecer-se como sujeito racional, capaz de uma certa autonomia de pensamento. 3. Fundamentar conhecimentos teóricos. Situação de Aprendizagem 2 – Introdução à Ética Habilidade: 1. Reconhecer condições de intervenção solidária na realidade, que respeitem os valores humanos e a diversidade sociocultural. Situação de Aprendizagem 3 – A Liberdade Habilidades: 1. Compreender a dinâmica da liberdade e seus limites. 2. Compreender, por meio da leitura e reflexão filosófica, a liberdade como compromisso. Situação de Aprendizagem 4 – Autonomia Habilidades: 1. Organizar ideias de modo a favorecer a investigação relacionada à construção da autonomia. 2. Compreender os conceitos de autonomia e heteronomia e a relação destes conceitos com os princípios da moralidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Associar racionalidade e autonomia do pensamento, a partir das contribuições da filosofia moderna. • Reconhecer, no contexto da tradição filosófica, os diferentes critérios éticos para a boa ação. • Reconhecer as esferas da ética e da moral como construções histórico-sociais. • Identificar em relatos/registros argumentos consistentes sobre liberdade e solidariedade. • Reconhecer, a partir de excertos da tradição filosófica, diferentes abordagens sobre a liberdade. • Identificar em relatos/registros condições de autonomia e/ou heteronomia do indivíduo.

2ª série – 2º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
Introdução à Teoria do Indivíduo • John Locke, Jeremy Bentham e Stuart Mill Tornar-se indivíduo • Paul Ricoeur e Michel Foucault Condutas massificadas Alienação moral	Situação de Aprendizagem 5 – Introdução à Teoria do Indivíduo Habilidades: 1. Refletir criticamente a ação ética, moralmente aceita na sociedade. 2. Reconhecer o estatuto ético do indivíduo. Situação de Aprendizagem 6 – Tornar-se indivíduo Habilidade: 1. Compreender e analisar a construção social das subjetividades e refletir sobre o posicionamento ético com base no contato com o outro. Situação de Aprendizagem 7 – Condutas massificadas Habilidades: 1. Refletir sobre as condições de vivência no contexto da ação ética. 2. Compreender e proceder a uma crítica das relações sociais e das ações baseadas em impulsos e desejos. Situação de Aprendizagem 8 – Alienação moral Habilidade: 1. Reconhecer os processos da alienação moral e a sua superação, a partir do reconhecimento do outro.	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer argumentos da tradição filosófica sobre a constituição do indivíduo. Identificar, a partir da tradição filosófica, a ética como uma reflexão voltada para o mundo e que pressupõe o reconhecimento do outro como indivíduo. Identificar em textos da tradição filosófica, formas de manipulação da indústria cultural no mundo contemporâneo. Identificar em registros/relatos situações de alienação moral.

2ª série – 3º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
Filosofia, Política e Ética • Humilhação, velhice e racismo • Homens e mulheres • Filosofia e educação	Situação de Aprendizagem 1 – O envelhecimento na sociedade contemporânea Habilidades: 1. Construir argumentação consistente e elaborar propostas para intervenção solidária na realidade, respeitando valores humanos. 2. Analisar a condição de envelhecimento na sociedade contemporânea. Situação de Aprendizagem 2 – Filosofia e racismo Habilidades: 1. Construir argumentação consistente sobre a superação de preconceitos. 2. Analisar a importância dos valores éticos na reflexão sobre racismo: reconhecer e questionar práticas racistas. Situação de Aprendizagem 3 – Filosofia e as relações de gênero Habilidades: 1. Construir argumentação consistente. 2. Analisar a importância dos valores éticos na reflexão sobre a condição da mulher e sobre semelhanças e diferenças entre homens e mulheres. Situação de Aprendizagem 4 – Filosofia e Educação Habilidades: 1. Construir argumentação consistente. 2. Analisar criticamente a própria experiência educacional.	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer argumentos consistentes sobre a superação de situações de discriminação e preconceito relacionadas à condição geracional, racial e de gênero. Identificar, a partir de registros/relatos, práticas de racismo e discriminação. Identificar, a partir de relatos e registros, estratégias consistentes para inclusão social e política. Identificar em textos diversos como as políticas públicas concorrem para a consolidação da democracia. Reconhecer, em argumentos da tradição filosófica, a importância da experiência educacional como forma de emancipação.

2ª série – 4º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
Desafios éticos contemporâneos • A Ciência e a condição humana Introdução à Bioética	Situação de Aprendizagem 5 – Introdução à bioética Habilidade: 1. Reconhecer a bioética como ética aplicada. Situação de Aprendizagem 6 – A técnica Habilidade: 1. Compreender a abrangência da técnica em correlação aos valores essenciais da condição humana. Situação de Aprendizagem 7 – A condição humana e a banalidade do mal Habilidade: 1. Refletir sobre a condição humana e reconhecer as peculiaridades da banalidade do mal.	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer, no contexto das questões filosóficas contemporâneas, as novas questões éticas relacionadas aos avanços científicos e tecnológicos. Associar o avanço tecnológico e o pensamento tecnicista à possibilidade de colocar em risco a vida no planeta, em diferentes circunstâncias e condições. Identificar, a partir de textos diversos, os espaços de atuação da bioética. Reconhecer, no contexto da tradição filosófica, argumentos relativos ao enfraquecimento da capacidade crítica e reflexiva dos homens, na sociedade contemporânea. Reconhecer, no contexto da tradição filosófica, o significado e a abrangência histórica e social da “banalidade do mal”.

3ª série – 1º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
<p>O que é Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Superação de preconceitos em relação à Filosofia e definição e importância para a cidadania <p>O homem como ser de natureza e de linguagem</p>	<p>Situação de Aprendizagem 1 – O preconceito em relação à Filosofia</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente. 2. Identificar situações de preconceito, particularmente em relação à Filosofia e aos filósofos. 3. Reconhecer a dimensão política desse preconceito e posicionar-se diante dele. 4. Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática. 5. Elaborar hipóteses e questões com base nas leituras e nos debates realizados. <p>Situação de Aprendizagem 2 – A Filosofia como atividade reflexiva e sua importância para o exercício da cidadania</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente. 2. Identificar a presença da Filosofia no cotidiano. 3. Estabelecer a distinção entre o “filosofar” espontâneo e o filosofar propriamente dito, típico dos filósofos especialistas. 4. Entender que a Filosofia está intrinsecamente associada a uma atividade reflexiva. 5. Ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos. 6. Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática. 7. Elaborar hipóteses e questões com base nas leituras e nos debates realizados. <p>Situação de Aprendizagem 3 – A condição animal como ponto inicial no processo de compreensão sobre o homem</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos, disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente. 2. Elaborar hipóteses e questões com base nas leituras e nos debates realizados. <p>Situação de Aprendizagem 4 – A linguagem e a língua como características que identificam a espécie humana</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar hipóteses para o enfrentamento de questões. 2. Refletir sobre a distinção entre linguagem e língua. 3. Relacionar pensamento, linguagem e língua. 4. Refletir sobre o papel da língua para a produção e preservação de saberes coletivos, bem como para representar o real e imaginar diferentes realidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, a partir de registros e relatos, a Filosofia como atividade reflexiva. • Identificar, em textos da tradição filosófica e em registros diversos, as diferenças entre o filosofar espontâneo e o filosofar do tipo acadêmico. • Reconhecer, no contexto da tradição filosófica e em textos diversos, as relações entre pensamento, língua e linguagem. • Reconhecer, a partir de registros e relatos, a importância da língua como fundadora de valores e saberes coletivos. • Reconhecer, a partir de registros e relatos, a língua como um saber coletivo fundamental que permite a representação do real, a criação de fatos e a comunicação de valores e ideias.

3ª série – 2º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
<p>Características do discurso filosófico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparação com o discurso religioso <p>O homem como ser político</p> <p>A desigualdade entre os homens como desafio da política</p>	<p>Situação de Aprendizagem 5 – Filosofia e Religião</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos, disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente. 2. Identificar marcas do discurso filosófico e do discurso mitológico. 3. Ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos. 4. Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática. 5. Elaborar hipóteses e questões a partir das leituras e dos debates realizados. <p>Situação de Aprendizagem 6 – O homem como ser político</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos, disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente. 2. Ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos. 3. Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática. <p>Situação de Aprendizagem 7 – Platão e a justa desigualdade</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos, disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente. 2. Reconhecer a democracia como uma forma de regime político que precisa ser permanentemente aprimorada. 3. Reconhecer o caráter insatisfatório, ingênuo e até mesmo ideológico de certas explicações normalmente aceitas pelo senso comum para o problema da desigualdade. 4. Conhecer e dominar aspectos do pensamento de Platão e operar com os conceitos platônicos trabalhados. 5. Ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos. 6. Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática. 7. Elaborar hipóteses e questões a partir das leituras e dos debates realizados. <p>Situação de Aprendizagem 8 – A desigualdade segundo Rousseau</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos, disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente. 2. Distinguir a perspectiva de Platão (natureza) da concepção de Rousseau (convenção) acerca da desigualdade social. 3. Compreender a argumentação de Rousseau acerca da origem da desigualdade e de como superá-la por meio do contrato social. 4. Problematicar o papel social do Estado e das leis. 5. Ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos. 6. Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática. 7. Elaborar hipóteses e questões a partir das leituras e dos debates realizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar em relatos e registros elementos de aproximação e distanciamento entre os diferentes discursos que procuram descrever, interpretar, refletir e compreender a realidade (discursos mitológico, religioso, filosófico, científico e produção literária). • Reconhecer, no contexto da tradição filosófica, o homem como um ser político. • Identificar no contexto da História da Filosofia argumentos favoráveis e desfavoráveis à democracia. • Identificar, no contexto da história da Filosofia, diferentes posicionamentos sobre as diferenças/desigualdades entre os homens. • Reconhecer marcas do pensamento de Rousseau (sobre o estado de natureza, a desigualdade entre os homens e o contrato social) em diferentes relatos/registros.

3ª série – 3º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
Características do discurso filosófico • Comparação com o discurso científico Três concepções de liberdade • Libertarismo, determinismo e dialética	<p>Situação de Aprendizagem 1 – Filosofia e Ciência Habilidades: 1. Relacionar informações de fontes variadas com conhecimentos de situações diversas, para construir argumentação consistente. 2. Compreender e diferenciar discurso filosófico e discurso científico. 3. Aprofundar a compreensão sobre o que é Filosofia valendo-se de comparação com o conceito de Ciência. 4. Ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos: expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática: elaborar hipóteses e questões com base em leituras e debates realizados.</p> <p>Situação de Aprendizagem 2 – O libertarismo Habilidades: 1. Relacionar informações de fontes variadas com conhecimentos de situações diversas, para construir argumentação consistente. 2. Problematicar a questão da liberdade e sensibilizar-se quanto à relevância de refletir de forma sistemática e rigorosa sobre ela. 3. Identificar as contribuições e os limites das concepções de liberdade abordadas e posicionar-se criticamente em relação a elas. 4. Conhecer e dominar aspectos das concepções de liberdade. 5. Ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos. 6. Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática. 7. Elaborar hipóteses e questões com base em leituras e debates realizados.</p> <p>Situação de Aprendizagem 3 – O determinismo Habilidades: 1. Relacionar informações de fontes variadas com conhecimentos de situações diversas, para construir argumentação consistente. 2. Problematicar a questão da liberdade e sensibilizar-se quanto à relevância de refletir de forma sistemática e rigorosa sobre ela. 3. Identificar as contribuições e os limites das concepções de liberdade, tendo em vista a concepção determinista de realidade. 4. Ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos. 5. Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática. 6. Elaborar hipóteses e questões com base em leituras e debates realizados.</p> <p>Situação de aprendizagem 4 – A concepção dialética de liberdade Habilidades: 1. Relacionar informações de fontes variadas com conhecimentos de situações diversas, para construir argumentação consistente. 2. Apreender o conceito de dialética, em suas diferentes acepções, articulando-o com a questão da liberdade. 3. Identificar as contribuições e os limites das concepções de liberdade abordadas e posicionar-se criticamente em relação a elas. 4. Trabalhar com os conceitos e as teorias dos autores estudados. 5. Ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos. 6. Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática. 7. Elaborar hipóteses e questões com base nas leituras e debates realizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a partir de relatos e registros elementos característicos do discurso filosófico e científico. • Reconhecer liberdade como um valor do indivíduo e da sociedade, a partir de relatos/registros que descrevem experiências democráticas e não democráticas. • Identificar em diferentes registros/regatos entendimentos diversos sobre o ser livre. • Reconhecer argumentos consistentes sobre a relação entre liberdade e livre arbítrio. • Reconhecer argumentos consistentes sobre liberdade e determinismo. • Identificar em textos da tradição filosófica as relações entre o "movimento" dialético e as condições de liberdade.

3ª série – 4º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
<p>Características do discurso filosófico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparação com o discurso literário <p>Valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais e sociais da felicidade</p>	<p>Situação de Aprendizagem 5 – Filosofia e Literatura</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar informações, representadas de formas variadas, e conhecimentos, disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente. 2. Comparar discurso filosófico e discurso literário. 3. Aprofundar compreensão sobre o que é Filosofia em comparação com a Literatura. 4. Ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos. 5. Expressar-se por escrito e oralmente de modo sistemático. 6. Elaborar hipóteses e questões sobre leituras e debates realizados. <p>Situação de Aprendizagem 6 – A Felicidade segundo o estoicismo e o epicurismo</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar informações, representadas de formas variadas, e conhecimentos, disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente. 2. Problematicar a questão da felicidade, reconhecendo a relevância de refletir de forma sistemática e rigorosa sobre ela. 3. Identificar as contribuições e os limites das concepções de felicidade abordadas (estoicismo e epicurismo), posicionando-se criticamente em relação a elas. 4. Apropriar-se das ideias principais dessas concepções e trabalhar com os princípios estudados. 5. Ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos. 6. Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática. 7. Elaborar hipóteses e questões sobre leituras e debates realizados. <p>Situação de Aprendizagem 7 – Ser feliz é preciso</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar informações, representadas de formas variadas, e conhecimentos, disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente. 2. Problematicar o tema felicidade, tendo em vista questões da sociedade brasileira contemporânea, e sensibilizar-se quanto à relevância de refletir de forma sistemática e rigorosa sobre tais questões. 3. Ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos. 4. Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática. 5. Elaborar hipóteses e questões sobre leituras e debates realizados. <p>Situação de Aprendizagem 8 – Felicidade e compromisso: consigo e com o outro</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar informações, representadas de formas variadas, e conhecimentos, disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente. 2. Discutir as condições pessoais e sociais para a felicidade. 3. Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática. 4. Elaborar hipóteses tomando-se por base as questões desta Situação de Aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar em registros e relatos elementos que diferenciam o discurso filosófico do tipo argumentativo/dissertativo do discurso literário. • Identificar em textos da tradição filosófica a felicidade como motivo de reflexão crítica. • Identificar em registros/reatos o estabelecimento de padrões de felicidade no mundo contemporâneo. • Identificar em textos diversos as diferentes dimensões da felicidade.

APÊNDICE I

Modelo de Entrevista Estruturada Realizada com os Alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Escola em que estuda/DE: _____

QUESTÕES PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA

- ALUNO -

1. Como é/foi apresentado o currículo de Filosofia do Estado de São Paulo pra você pela primeira vez?

R: _____

2. Como você vê a disciplina de Filosofia?

R: _____

3. Você pode citar alguma atividade que te marcou que ocorreu durante uma aula de Filosofia?

R: _____

4. Você acha que as aulas de Filosofia lhe ajudaram a refletir sobre liberdade e sobre a tua existência no mundo/sociedade que o cerca?

R: _____

5. Você acha que o que você aprendeu nas aulas de Filosofia poderá te ajudar nas tuas escolhas diante do mercado de trabalho? De que modo isso ocorreria?

R: _____

APÊNDICE II

Modelo de Entrevista Estruturada Realizada com os Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Escola em que estuda/DE: _____

QUESTÕES PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA - PROFESSOR -

1. Você acredita que o “Caderno do Aluno” corresponde plenamente ao Currículo do Estado de São Paulo?

R: _____

2. Você utiliza assiduamente o “Caderno do Aluno”? Por quê?

R: _____

3. O que te motiva a usar ou não o material disponibilizado pela Secretaria de Educação?

R: _____

4. Qual a tua percepção quanto a esse material?

R: _____

5. Você acredita que de fato o que está sendo construído em sala de aula, durante as aulas de Filosofia, é também uma responsabilidade moral perante o mercado de trabalho ou uma promoção à formação humana integral do aluno? Justifique.

R: _____

APÊNDICE III

Declaração de consentimento das UE – Unidades Escolares



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE CAMPINAS OESTE
EE. “CLAUDIA FRANCISCO DA SILVA” fone 32655598 – fax:32650917
Rua Antônio Carlos Folegatti, s/nº- Jardim Nova Mercedes
CEP.13052-506-Campinas/SP. e-mail- e436012a@educacao.sp.gov.br

DECLARAÇÃO DA ESCOLA

Tendo em vista o estabelecido no Termo de Livre Consentimento Esclarecido à escola, eu Bruna Colombo, RG 43.574.659-5 e CPF 339.139.658-07, diretora da Escola Estadual “Claudia Francisco da Silva” declaro que consinto, por livre e espontânea vontade, que a pesquisadora FABIANE MALVESTITI GABRIEL, RG 41.478.069-3 e CPF 353.847.648-99 execute nesta escola a pesquisa: “*PERCEPÇÕES EXISTENCIAIS: Liberdade, trabalho e educação nas aulas e currículo de Filosofia do Estado de São Paulo*”, que tem como objetivo levantar dados sobre o processo de execução do currículo de Filosofia do Estado de São Paulo..

Campinas, 03 de agosto de 2018.

Atenciosamente,

Bruna Colombo
RG 43574659-5
Diretor de Escola





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO DA ESCOLA

Tendo em vista o estabelecido no Termo de Livre Consentimento Esclarecido apresentado à escola, eu Airton Luiz Felizatti, portador do RG 21.904.480-6 e CPF 171.979.658-02, diretor da Escola Estadual “Jardim Bela Vista” declaro que consinto, por livre e espontânea vontade, que a pesquisadora FABIANE MALVESTITI GABRIEL, RG 41.478.069-3 e CPF 353.847.648-99 execute nesta escola a pesquisa: *“PERCEPÇÕES EXISTENCIAIS: Liberdade, trabalho e educação nas aulas e currículo de Filosofia do Estado de São Paulo”*, que tem como objetivo levantar dados sobre o processo de execução do currículo de Filosofia do Estado de São Paulo.

Conchal, 03 de agosto de 2018.

Atenciosamente,

Assinatura do Diretor da UE com carimbo

Airton Luiz Felizatti
RG: 21.904.480-6
Diretor de Escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO DA ESCOLA

Tendo em vista o estabelecido no Termo de Livre Consentimento Esclarecido apresentado à escola, eu Devanilda Schaustz de Souza, portadora do RG 62.961.083-6 e CPF 480.960.081-53, diretor(a) da Escola Estadual “Barão Ataliba Nogueira” declaro que consinto, por livre e espontânea vontade, que a pesquisadora FABIANE MALVESTITI GABRIEL, RG 41.478.069-3 e CPF 353.847.648-99 execute nesta escola a pesquisa: *“PERCEPÇÕES EXISTENCIAIS: Liberdade, trabalho e educação nas aulas e currículo de Filosofia do Estado de São Paulo”*, que tem como objetivo levantar dados sobre o processo de execução do currículo de Filosofia do Estado de São Paulo.

Conchal, 29 de junho de 2018.

Atenciosamente,

Devanilda Schaustz de Souza

Devanilda Schaustz de Souza
Diretor de Escola
RG 62.961.083-6





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO DA ESCOLA

Tendo em vista o estabelecido no Termo de Livre Consentimento Esclarecido apresentado à escola, eu Simone Schiabel Geraldini portadora do RG 22.369.613-4 e CPF 171.980.138-05, diretor(a) da Escola Estadual “Padre Alberto Vellone” declaro que consinto, por livre e espontânea vontade, que a pesquisadora FABIANE MALVESTITI GABRIEL, RG 41.478.069-3 e CPF 353.847.648-99 execute nesta escola a pesquisa: *“PERCEPÇÕES EXISTENCIAIS: Liberdade, trabalho e educação nas aulas e currículo de Filosofia do Estado de São Paulo”*, que tem como objetivo levantar dados sobre o processo de execução do currículo de Filosofia do Estado de São Paulo.

Conchal, 29 de junho de 2018.

Atenciosamente,

Assinatura do(a) Diretor(a) da UE com carimbo

Simone Schiabel Geraldini
RG: 22.369.613-4
Diretor de Escola